

ПРИЧОРНОМОРСЬКИЙ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЙ ІНСТИТУТ
ЕКОНОМІКИ ТА ІННОВАЦІЙ

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 3



**Одеса
2018**

Редакційна колегія:

Ярошинська Олена Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент

Хорошковська Ольга Назарівна – доктор педагогічних наук, професор

Байша Кіра Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Дмитренко Тамара Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор

Логвиновська Тетяна Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Павлова Наталія – доктор хабілітований, професор

Петерсонс Андріс – доктор соціальних наук, професор

Стеценко Наталія Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент

Тереза Гіза – доктор хабілітований з соціальних наук

Фалько Людмила Іванівна – доктор педагогічних наук, професор

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор

Електронна сторінка видання – www.innovpedagogy.od.ua

Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
Вченою радою Причорноморського науково-дослідного інституту
економіки та інновацій (протокол № 5 від 28.05.2018 року)

**Журнал включено до Переліку наукових фахових видань України з педагогічних наук
відповідно до Наказу МОН України від 04.04.2018 № 326 (додаток 9)**

Науковий журнал «Інноваційна педагогіка» зареєстровано
Міністерством юстиції України
(Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 22897-12797Р від 02.08.2017 року)

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Жозе да Коста Г.О. МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ	11
Іващенко В.М. ВІДОБРАЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ В ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ 1920-х РОКІВ (НА ПРИКЛАДІ ЧАСОПІСУ «РОБІТНИК ОСВІТИ»)	15
Красюкова М.М. ВПЛИВ ІСТОРИЧНОГО АСПЕКТУ У ФОРМУВАННІ КОНФЕСІЙНОГО СКЛАДУ НАРОДІВ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я НА КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ РОЗВИТОК УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	19
Мелешенко А.А. ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИЦЬ У СТАНОВЛЕННІ ЄВРЕЙСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА ВОЛИНІ В КІНЦІ ХVІІІ – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ ХІХ СТ.	26
Окольнича Т.В. СВОЄРІДНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ЯВИЩ У СТАВЛЕННІ ДО СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ ДИТИНИ В ЕТНОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ	30
Тимчик М.П. СВОЄРІДНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ЯВИЩ У СТАВЛЕННІ ДО О. ДУХНОВИЧ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ	34
Khamuliak N.V. LISTENING FOR THE SAKE OF SPEAKING OR VICE VERSA	42
Штань О.О. ІСТОРІОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЯЧИХ МІСТЕЧОК В УКРАЇНІ (20–30 РР. ХХ СТОЛІТТЯ)	45

**РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ
(З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)**

Барадія Н.Г. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ	49
Кісіль Л.М. ТЕКСТ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ	53
Поліщук Л.П., Пушкар Т.М. ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ	57

РОЗДІЛ 3. КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Білан В.А. СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ ДЕФЕКТОЛОГА	60
Михновецька І.В. ОСОБЛИВОСТІ ІНТРАСУБ'ЄКТНОГО КОМПОНЕНТА ВЗАЄМВІДНОСИН У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА (ЗА УСТАНОВЧО-МОТИВАЦІЙНИМ КРИТЕРІЄМ)	64
Черніченко Л.А. СТАН УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНИХ УМОВАХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	68

РОЗДІЛ 4. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бацуровська І.В. ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ	72
--	-----------

Безсмертна В.І. МОДЕЛЬ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЦЕНТРУ ҐЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМ. І. ФРАНКА.....	76
Бутенко В.Г., Павлушенко Н.М. ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	82
Височан Л.М. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ.....	87
Волошина О.С. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ.....	96
Галушак І.Є. ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІКИ.....	100
Гириловська І.В. МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	104
Джавадова П.А. ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ	108
Діденко Є.П. ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ-ЕКСПЕРТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....	112
Дьома Н.С. ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ.....	116
Іванова О.А. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ.....	119
Ільчук Л.П. КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ДЗВОНАРСТВА.....	124
Колечинцева Т.С. РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ФІЗИКИ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МОРСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ.....	128
Криштанович С.В. УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ.....	132
Максимова К.В. АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЩОДО ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЗДОРОВ'Я» ТА «ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ» З ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФІТНЕС-КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ	136
Онищук І.А. ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	140
Повстин О.В. ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ І СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ.....	144
Прокопчук В.Ю. СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ.....	150

Пшенична Н.С. ФОРМУВАННЯ ХІМІЧНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ.....	155
Радченя І.В. СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ЖИТТЄВОТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	161
Ребуха Л.З. ІННОВАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ПРОЦЕСИ У ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	164
Семененко І.Є. ПОЛІКУЛЬТУРНА САМООРГАНІЗАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	168
Стамбульська Т.І. СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ.....	172
Тимошук І.В. ЗНАЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ВЕРХОВЕНСТВА ПРАВА.....	176
Ткаченко Н.М. МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	180
Фірсова І.В. УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ МАЙБУТЬОГО ВИКЛАДАЧА-ПЕДАГОГА.....	184
Шабалдак А.В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ НАУКОВІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	188
Шеян М.О. РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	193
Шукатка О.В. ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СЕМАНТИЧНОГО НАПОВНЕННЯ КАТЕГОРІЇ «ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ».....	198
Ястребова В.Я. ПРОБЛЕМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОГО ДОСВІДУ КЕРІВНИКІВ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ	202
РОЗДІЛ 5. СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА	
Казаннікова О.В. СПЕЦИФІКА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	206
Котловий С.А. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ МЕДІАЦІЇ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ ПІДЛІТКІВ.....	211
Кравченко О.О. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТЕАТР В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ПРАКТИКИ: З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ.....	215
Кучер Г.М. СОЦІАЛЬНА РОБОТА В УКРАЇНІ: РОЗВИТОК У СУЧАСНИХ УМОВАХ.....	220
Остряк Т.С. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРОВАНОСТІ МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У СУЧАСНЕ СЕРЕДОВИЩЕ.....	224
Рудкевич Н.І. СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ.....	228

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

Леонідова Н.Г.
УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ШКІЛЬНОГО МУЗЕЮ
В РОБОТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА ШКОЛИ З НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ..... 232

Мацапура Т.В.
ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ
В СУЧАСНИХ УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ..... 237

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

Бабкіна М.І.
ІНТЕГРУВАННЯ СКЛАДОВИХ ЧАСТИН ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ
В ЗМІСТ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ 241

Богдан З.П., Ткачук С.М.
ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ..... 245

Данченко І.О.
ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ
ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... 249

Корякіна І.В., Труш І.А.
РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ 6-ГО РОКУ ЖИТТЯ
НА ЗАСАДАХ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ..... 254

Подчерняєва Н.Д.
ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ
У ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОКЛУБУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ
ЯК ОСНОВА МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ..... 258

Поліщук О.П.
РОЛЬ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ
МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 262

Просенюк А.І.
ТЕХНОЛОГІЯ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ
У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ
ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ..... 265

Томашівська М.М.
ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ..... 269

Шинкаренко В.В.
СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ..... 272

РОЗДІЛ 8. ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

Романюк А.А.
ЗВ'ЯЗОК МІЖ ЗАСОБАМИ І ФОРМАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ..... 276

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

Изворска Д., Славова С.
ПРОСТЕЙШІЕ ГРАФЫ С MAPLE В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ 280

CONTENTS

SECTION 1 . GENERAL PEDAGOGY AND HISTORY OF PEDAGOGY

Jose da Costa G.O. METHOD OF DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF PUPILS OF SECONDARY SCHOOL.....	11
Ivashchenko V.M. REFLECTION OF THE EDUCATIONAL PERSPECTIVE IN PERIODICALS OF THE 1920th YEARS (ON THE EXAMPLE OF «THE EDUCATOR»).....	15
Krasiukova M.M. THE HISTORICAL ASPECT INFLUENCE IN THE FORMATION OF THE CONFESSIONAL COMPOSITION OF THE PEOPLES OF THE NORTH AZOV REGION ON THE CULTURAL AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT OF STUDENT YOUTH IN THE LATE XIX th – EARLY XX th CENTURIES.....	19
Meleshchenko A.A. THE INFLUENCE OF NATIONAL MINORITIES IN THE DEVELOPMENT OF JEWISH SCHOOLS AT THE VOLINIUM IN THE END OF XVIII – FIRST HALF OF THE XIX CENTURY.....	26
Okolnycha T.V. PECULIARITIES OF SOCIAL PHENOMENA IN RELATION TO THE EASTERN SLAVIC CHILDREN IN ETHNOGRAPHICAL SOURCES OF THE 19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY.....	30
Tymchyk M.P. O. DUKHNOVYCH IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGY.....	34
Khamuliak N.V. LISTENING FOR THE SAKE OF SPEAKING OR VICE VERSA.....	42
Shtan O.O. HISTORIOGRAPHY OF THE RESEARCHING OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ACTIVITY OF CHILDREN'S SETTLEMENTS IN UKRAINE (20–30 YEARS OF THE XX CENTURY).....	45

SECTION 2. THEORY AND METHODS OF TEACHING (BY DISCIPLINES)

Baradiia N.H. COMPETENCY APPROACH IN THE PROCESS OF STUDYING FINANCIAL LITERACY IN THE GYMNASIUMS AND LYCEUMS.....	49
Kisil L.M. TEXT ON SPECIALTY AS A MEANS OF LEARNING DIALOGICAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS.....	53
Polischuk L.P., Pushkar T.N. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS-TRANSLATORS IN THE CONDITIONS OF EUROINTEGRATION.....	57

SECTION 3. CORRECTIONAL PEDAGOGY

Bilan V.A. ESSENCE AND SPECIFICITY OF CORRECTION AND PEDAGOGICAL LABOR DEFECTOL.....	60
Mychnovetskaya I.V. FEATURES OF THE INTRA-COMMUNITY COMPONENT OF RELATIONSHIP BETWEEN ANOTHER PRESCHOOLS WITH DOWN SYNDROME (INSTITUTIONAL MOTIVATION CRITERIA).....	64
Chernichenko L.A. THE STATE OF UNIVERSITY PREPARATION OF FUTURE LOANS TO INNOVATIVE ACTIVITY IN INCLUSIVE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION UNITS.....	68

SECTION 4. THEORY AND METHODS OF VOCATIONAL TRAINING

Batsurovska I.V. TRAINING OF TECHNICAL SPECIALISTS MASTERS ON THE BASIS OF USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES.....	72
--	-----------

Bezsmerta V.I. MODEL OF STRUCTURE AND CONTENT OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE GENDER EDUCATIONAL CENTER OF THE ZHYTOMYR IVAN FRANKO STATE UNIVERSITY	76
Butenko V.H., Pavlushchenko N.M. PROFESSIONAL-PERSONAL SELF-IMPROVEMENT OF THE FUTURE TEACHERS IN THE ASPECT OF FORMATION OF PRESCHOOLERS' HEALTH-SAVING COMPETENCE BY MEANS OF GAME ACTIVITY.....	82
Vysochan L.M. THEORETICAL BASIS FOR EDUCATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF LOCAL HISTORY MATERIAL.....	87
Voloshina O.S. TRAINING OF PRIMARY CLASSROOM TEACHER TO FORMING THE OUTSHORE COMPETENCE OF TEACHERS.....	96
Galushchak I.Ye. PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPROVING PREPARATION OF FUTURE PROFESSIONALS OF ECONOMIC.....	100
Hrylovska I.V. METHODS OF MONITORING QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE QUALIFIED EMPLOYEES IN PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	104
Javadova P.A. QUESTIONS OF EDUCATION OF ORAL EXTERNAL SPEECH OF STUDENTS.....	108
Didenko Ye.P. FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE THE FUTURE COMMODITY EXPERTS IN TEACHING CHEMICAL DISCIPLINES.....	112
Dyema N.S. FORMATION OF POSSITIVE MOTIVATION OF LATIN LANGUAGE LEARNING BY LAW-STUDENTS.....	116
Ivanova E.A. GAMING TECHNOLOGY AS A MEANS OF SIMULATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF SERVICES.....	119
Ilichuk L.P. CRITERIA AND LEVELS OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART' READINESS TO THE EDUCATING JUVENILE BY MEANS OF BELL RINGING.....	124
Kolechinceva T.S. IMPLEMENTATION OF INTER-SUBJECTS OF PHYSICS AND SPECIAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SEA RELATIONSHIP.....	128
Kryshchanovych S.V. IMPROVING THE SYSTEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MANAGERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS.....	132
Maksymova K.V. ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO STUDY CONCEPT OF «HEALTH» AND «HEALTHY LIFE» FROM THE POSITION OF PEDAGOGICAL ACSIOLOGY IN THE PROCESS OF FORMING FITNESS-CULTURE OF STUDENTS.....	136
Onyshchuk I.A. THE JUSTIFICATION OF THE MODEL OF DEVELOPMENT OF THE CULTURE OF SELF-EXPRESSION OF FUTURE EDUCATORS OF PRE-SCHOOL ESTABLISHMENTS.....	140
Povstyn O.V. TECHNOLOGY OF TRAINING OF CADETS AND STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TO MANAGEMENT ACTIVITIES IN THE FIELD OF HUMAN SECURITY.....	144
Prokopchuk V. STRUCTURAL-FUNCTIONAL PECULIARITIES OF THE PERSONAL IDENTITY FORMATION.....	150
Pshenichnaya N.S. THE FORMATION OF THE CHEMICAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY IN THE PROCESS OF STUDYING CHEMISTRY.....	155

Radchenya I.V. THE SPECIFIC USE OF LIFE CREATING POTENTIAL WHILE TRAINING THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	161
Rebukha L.Z. INNOVATIVE-TECHNOLOGICAL PROCESSES IN FUNDAMENTALIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....	164
Semenenko I.E. MULTICULTURAL SELF-ORGANIZATION OF FOREIGN STUDENTS IN THE PROFESSIONAL PREPARATION PROCESS.....	168
Stambulska T.I. THE STRUCTURE OF READINESS FOR THE FORMATION OF THE BROADCASTING CULTURE IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL.....	172
Tymoschuk I.V. IMPORTANCE OF THE FOREIGN LANGUAGE IN ENSURING OF THE RULE OF LAW.....	176
Tkachenko N.M. METHODICS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' PROFESSIONAL IMAGE FORMING AT PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION.....	180
Firsova I.V. TERMS OF ACTIVATION OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION OF THE FUTURE PEDAGOGUE.....	184
Shabaldak A.V. CONCEPTUAL SCIENTIFIC BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE PRAXEOLOGICAL APPROACH IN THE TRAINING OF MILITARY ACADEMY CADETS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	188
Sheian M.O. DEVELOPMENT OF THE HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF TEACHERS OF BASIC SECONDARY SCHOOL IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION.....	193
Shukatka O.V. THEORETICAL ANALYSIS OF SEMANTIC FILLING OF THE CATEGORY "HEALTH SAVING".....	198
Yastrebova V.Ya. THE TRANSFORMATIONS OF THE MANAGEMENT EXPERIENCE OF THE MANAGERS OF MODERN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	202
SECTION 5. SOCIAL PEDAGOGY	
Kazannikova O.V. SPECIFICITY OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION	206
Kotlovyi S.A. SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONTENT OF MEDITATION IN CONFLICT SITUATIONS OF TEENAGERS.....	211
Kravchenko O.O. SOCIAL-PSYCHOLOGICAL THEATER IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF SOCIAL-EDUCATIONAL PRACTICE: FROM EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION.....	215
Kucher H.M. SOCIAL WORK IN UKRAINE: DEVELOPMENT IN MODERN CONDITIONS.....	220
Ostrianko T.S. THE STUDY OF THE PROBLEM OF INTEGRATION OF YOUTH WITH DISABILITIES IN A MODERN ENVIRONMENT.....	224
Rudkevich N.I. SOCIALIZATION OF PERSONALITY AS SOCIALLY-PEDAGOGICAL PHENOMENON.....	228
SECTION 6. THEORY AND METHODS OF UPBRINGING	
Leonidova N.H. MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY OF THE SCHOOL MUSEUM IN THE WORK OF THE DEPUTY DIRECTOR OF THE SCHOOL.....	232

Matsapura T.V. PECULIARITIES OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	237
---	------------

РОЗДІЛ 7. THEORY AND METHODOLOGY OF EDUCATION

Babkina M.I. THE INTEGRATION OF THE COMPONENTS OF CIVIC EDUCATION INTO THE CONTENT OF EDUCATIONAL SUBJECTS	241
---	------------

Bogdan Z.P., Tkachuk S.M. PEDAGOGICAL VALUE OF UKRAINIAN CHILD FOLKLORE.....	245
--	------------

Danchenko I.O. ORGANIZATION OF THE FORMATION PROCESS OF TEACHER'S READINESS FOR THE FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF STUDENTS OF HIGHER AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	249
---	------------

Koryakina I.V., Trush I.A. PRESCHOOLERS' 6 YRS. ARTISTIC CREATIVITY DEVELOPMENT ON THE BASE OF FREE CHOICE UPBRINGING.....	254
---	------------

Podcherniaieva N.D. FORMATION OF NATIONAL SELF-AWARENESS OF SENIOR PUPILS DURING THE ACTIVITY OF THE EUROCLUB OF A COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION AS THE BASIS OF INTERETHNIC COMMUNICATION.....	258
---	------------

Polishchuk O.P. THE ROLE OF EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL WORK IN FORMING OF JUNIOR PUPILS MORAL VALUES.....	262
---	------------

Proseniuk A.I. TECHNOLOGY OF INTERACTION OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS WITH FAMILIES IN THE FORMATION OF HEALTH-SAVING AWARENESS OF PRESCHOOL CHILDREN.....	265
--	------------

Tomashivska M.M. THE PROBLEM OF FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE MUSIC TEACHERS.....	269
--	------------

Shynkarenko V.V. STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PATRIOTIC EDUCATION OF OLD MEMBERS IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL PROCESS OF GENERAL LEARNING EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	272
--	------------

SECTION 8. LEARNING THEORY

Romaniuk A.A. COMMUNICATION BETWEEN MEANS AND FORMS OF ORGANIZATION OF MATHEMATICS IN THE INITIAL SCHOOL.....	276
--	------------

SECTION 9. INFORMATIONAL-COMMUNICATIONAL TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Izvorska D.II., Slavova S.K. SIMPLE GRAPHY WITH MAPLE IN PRIMARY SCHOOL.....	280
--	------------

РОЗДІЛ 1. ЗАГАЛЬНА ПЕДАГОГІКА ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

МЕТОДИКА ДІАГНОСТИКИ РІВНЯ ТВОРЧОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

METHOD OF DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF PUPILS OF SECONDARY SCHOOL

У статті представлено методику діагностики рівня творчої самореалізації учнів основної школи. Діагностичний інструментарій конкретизовано сукупністю традиційних та інноваційних психолого-педагогічних методик. Охарактеризовані авторські методики, що полегшують визначення рівня творчої самореалізації учнів, оцінку їхніх особистісних якостей, дослідження мотивації респондентів до творчої самореалізації (анкета-конкретизація «Творча самореалізація – це...», гра «Ситуація успіху», діагностична карта «Оцінка готовності учня основної школи до участі у проєктній діяльності», анкета «Визначення мотивів участі в проєктній діяльності»). Для визначення рівня творчої самореалізації учнів основної школи розроблено критерії та рівні їх сформованості. Визначено методи, що сприяють реалізації виділених критеріїв.

Ключові слова: творча самореалізація, учень основної школи, рівні, критерії, показники, творчість, методика діагностики.

В статье представлена методика диагностики уровня творческой самореализации учащихся основной школы. Диагностический инструментарий конкретизирован совокупностью традиционных и инновационных психолого-педагогических методик. Охарактеризованы авторские методики, облегчающие определение уровня творческой самореализации учащихся, оценку их личностных качеств, исследование мотивации респондентов к творческой самореализации (анкета-конкретизация «Творческая самореализация – это...», игра «Ситуация успеха», диагностическая карта «Оценка

готовности ученика основной школы к участию в проектной деятельности», анкета» Определение мотивов участия в проектной деятельности»). Для определения уровня творческой самореализации учащихся основной школы разработаны критерии и уровни их сформированности. Определены методы, способствующие реализации выделенных критериев.

Ключевые слова: творческая самореализация, ученик основной школы, уровни, критерии, показатели, творчество, методика диагностики.

The article presents a methodology for diagnosing the level of creative self-realization of pupils of the secondary school. Diagnostic tools are specified by a combination of traditional and innovative psychological and pedagogical techniques. It is characterized author's methods that facilitate determination of the level of students' creative self-realization, assessment of their personal qualities, research of motivation of respondents for creative self-realization (questionnaire-specification «Creative self-realization is ...», game «Situation of success», diagnostic card «Assessment of the readiness of the student of the secondary school to participation in project activity», questionnaire «Determination of motives of participation in project activity»). It has been developed the criteria and levels of the formation to determine the level of creative self-realization of pupils in the secondary school. It is determined the methods that promote the implementation of selected criteria.

Key words: creative self-realization, pupil of the secondary school, levels, criteria, indicators, creativity, method of diagnostics.

УДК 371.134:78

Жозе да Коста Г.О.,
аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди

Постановка проблеми. Формування нової гуманістичної свідомості українського суспільства та його інтеграція в європейську спільноту актуалізує значущість проблеми творчої самореалізації, що є необхідним атрибутом життєдіяльності сучасної особистості. Зміни, які відбуваються в системі освіти і науки України, зумовили попит на обдаровану особистість, яка нестандартно мислить, творчо активна, різнобічно розвинена, тобто на новий тип інтелігенції. Пріоритетом освіти в сучасній школі згідно з новим Законом про освіту (2017) є посилення творчого складника в змісті всіх освітніх галузей і принципова орієнтація учнів на розвиток творчості. Особливо актуальною є ця проблема для учнів основної школи, оскільки тільки учень, орієнтований на неперервну особистісну

та творчу самореалізацію, здатен самореалізуватися в житті. Підвищення рівня творчої самореалізації учнів основної школи передбачає розробку діагностичного інструментарію, конкретизованого традиційними та інноваційними методиками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сучасному етапі розвитку науки і освіти дослідження в галузі становлення творчої особистості набувають особливої актуальності і стають найважливішим напрямком емпіричних пошуків і науково-теоретичних досліджень. На даний час досить повно розроблені психологічні аспекти творчості (Д. Гілфорд, Я.О. Пономарьов, Б.М. Теплов, П. Торренс, В.Д. Шадриков); створено теоретичні передумови для вивчення природи творчого потенціалу особистості, його діагностики

та розвитку в шкільному віці (Д.Б. Богоявленська, В.Н. Дружинін, А.М. Матюшкін, О.К. Тихоміров). Дана публікація поширює наукові погляди сучасних дослідників та пропонує авторську методику діагностики рівня творчої самореалізації учнів основної школи.

Творчість – це завжди привнесення в світ чогось нового. Сама людська індивідуальність унікальна і неповторна, і реалізація індивідуальності, тобто її пред'явлення іншим людям за допомогою соціально вироблених засобів, вже є творчим актом (внесення в світ нового, унікального, що раніше не існувало).

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Допомогти учням у процесі їх розвитку вийти на усвідомлення своєї індивідуальності, проявити цю індивідуальність у діяльності таким чином, який відповідає особливостям школяра та в той же час приймається суспільством, – це і означає розвиток творчого потенціалу. У зв'язку з тим, що проблема діагностики творчих здібностей найменше розроблена в даному науковому напрямку, поглиблене вивчення і розробка адекватних віковим особливостям школярів методів діагностики творчого потенціалу та засобів її розвитку набуває особливої актуальності.

Формулювання цілей статті: виділити та охарактеризувати комплекс методів, які дозволяють виявити рівень творчої самореалізації учнів основної школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для визначення рівня творчої самореалізації учнів основної школи ми розробили критерії, рівні їх сформованості, показники, на основі яких проаналізували отримані відомості, а також методи, що сприяють реалізації виділених критеріїв. Розробка окреслених нормативів відбувалася з урахуванням специфічних особливостей досліджуваного процесу й відповідно до уявлень філософської, психолого-педагогічної наук про єдність сфери знань, почуттів і практичної діяльності.

Визначення критеріальної бази дослідження скориговано авторським розумінням сутності творчої самореалізації учнів основної школи, а також структурою самореалізації особистості. Нами було визначено такі критерії: інформаційно-когнітивний, рефлексивно-коригувальний, мотиваційно-пізнавальний та творчо-діяльнісний.

У підборі комплексу методів, які дозволяють виявити рівень творчої самореалізації учнів основної школи за розробленими нами критеріями та показниками, ми виходили із системного, діяльнісного та компетентнісного підходів до освіти й виховання учнів. Керуючись ними, ми сформували діагностичний комплекс, представлений сукупністю традиційних та інноваційних психолого-педагогічних методик, розроблених вітчизняними й зарубіжними дослідниками. Складену діагностичну про-

граму було доповнено авторськими методиками (тестами, анкетами, рольовими іграми), які дозволяють оцінити рівень творчої самореалізації учнів основної школи, характер їхньої творчої мотивації, а також рівень самореалізації школярів.

Так, методологічний інструментарій визначення рівня сформованості інформаційно-когнітивного критерію конкретизовано такими методами: аналіз, спостереження, бесіда, авторська анкета-конкретизація «Творча самореалізація – це...». Використовуючи ці методи, ми прагнули не лише констатувати рівень пізнань учнів у галузі творчого самоздійснення, але й з'ясувати значимість самореалізації в процесі особистісного розвитку учнів, поглибити їхні знання про сутність досліджуваного феномену, активізувати мотивацію учнів до усвідомленої творчої самореалізації. Так, за допомогою методу аналізу, використаного в процесі вивчення навчальних планів, навчальних програм, навчально-методичної літератури з основних предметів основної школи, ми намагалися з'ясувати значимість творчої самореалізації учнів у проектній діяльності, виявити рівень інформованості учнів та вчителів з проблеми творчої самореалізації, дослідити наявний підхід до вивчення та здійснення творчої самореалізації в проектній діяльності.

Застосований нами метод спостереження, який дозволяє вивчати сутність досліджуваного явища в природних умовах, передбачав:

1) виявлення особливостей творчої самореалізації учнів основної школи в освітньо-виховному процесі закладу загальної середньої освіти;

2) фіксацію змін рівня творчої самореалізації учнів основної школи внаслідок залучення учнів до проектної діяльності;

3) активізацію рефлексії, яка сприяє науковому обґрунтуванню зафіксованих відомостей.

Метод бесіди сприяв ефективному розв'язанню таких завдань:

1) з'ясування рівня знань у галузі творчої самореалізації учнів основної школи;

2) визначення учнівського інтересу до досліджуваної проблеми за допомогою аналізу відомостей, отриманих у відповідях на заздалегідь продумані поставлені питання;

3) обговорення доцільності впровадження системи творчої самореалізації учнів основної школи в проектній діяльності.

З метою визначення рівня усвідомлення учнями та вчителями феномену творчої самореалізації ми розробили авторську анкету-конкретизацію «Творча самореалізація – це...». Учасникам експерименту було запропоновано питання, давши відповіді на які, респонденти могли визначити власний рівень розуміння феномену «творча самореалізація». За допомогою цієї анкети було передбачено: виявити критичні підходи до про-

цесу й результату творчого самоздійснення учнів; визначити труднощі творчої самореалізації учнів основної школи; змоделювати методи, які активізують процес творчої самореалізації учнів основної школи в проектній діяльності. Відзначимо, що розроблений методичний комплекс не лише сприяє ефективному моніторингу рівня творчої самореалізації учнів основної школи в проектній діяльності, але й активізує творчий потенціал учнів, ініціює ефективне співробітництво вчителів і учнів, сприяє творчій самореалізації всіх учасників освітньо-виховного процесу.

Для визначення рівня сформованості рефлексивно-коригувального критерію було використано тест П. Торренса. «Двадцять тверджень про само відношення» (М. Куна, Т. Макпартленда) [1], модифікований варіант методики «Сходінки» Т.В. Дембо й С.Я. Рубінштейн [2], а також авторську гру «Ситуація успіху». Розроблений нами діагностичний комплекс орієнтований на виявлення в респондентів рівня сформованості навичок рефлексії й саморегуляції, розвинення вмінь оцінювати особистісні та професійні можливості, аналізувати Я-образ, вибудовувати позитивну Я-концепцію.

Діагностичний інструментарій сформованості мотиваційно-пізнавального критерію орієнтований на вивчення й аналіз рівня творчої самореалізації учнів та їх зацікавленість у проектній діяльності. Показниками даного критерію виступають: наявність пізнавальних інтересів, ступінь прагнення учнів до участі в різних видах проектної діяльності.

Його зміст конкретизовано модифікованою методикою вивчення мотивації навчання М.І. Лук'янової та Н.В. Калініної, модифікованим тестом-питальником А. Мехрабіана в редакції М.Ш. Магомед-Емінова, а також авторською анкетною «Визначення мотивів творчої самореалізації учнів».

Оскільки мотивація становить багатогранну комплексну характеристику, її дослідження передбачає різнобічний, цілісний аналіз. Такий аналіз стає можливим у контексті методики вивчення мотивації навчання М.І. Лук'янової та Н.В. Калініної. Змістовний бік пропонованої методики відображає сутність п'ятьох обґрунтованих компонентів мотивації та взаємозв'язок між ними: наявність особистісного сенсу навчання, вираження конкретних мотивів (пізнавальних і соціальних, зовнішніх і внутрішніх, прагнення до досягнення успіху й до неприпустимості невдач), цілепокладання, реалізація домінуючих мотивів у поведінці, емоційний компонент. Використовувана методика виявляє потреби студентів, актуалізує їхні інтереси, цілі, наміри, проявляє емоційний стан респондентів. Ця методика сприяє вивченню взаємозв'язку мотивації навчання, ціннісних установок учнів у процесі проектної діяльності, мотивації досягнення успіху.

Оскільки основним віковим мотивом учнів основної школи є мотив досягнення, пов'язаний з праг-

ненням досягати успіху, уникати невдач, зберігати самоповагу й самооцінку, ми вважали за доцільне вивчити мотивацію успіху учнів. Для цього було використано модифікований тест-питальник А. Мехрабіана в редакції М. Ш. Магомед-Емінова «Вимірювання мотивації досягнень» [4]. Цей тест призначений для діагностики двох узагальнених стійких мотивів особистості – мотиву прагнення до успіху та мотиву уникнення невдачі. При цьому оцінюють, який із цих двох мотивів у випробуваного домінує.

Розроблений нами варіант авторської анкети «Визначення мотивів участі у проектній діяльності» актуалізує значимість мотивів творчої діяльності учнів основної школи, які ініціюють прояв і розвиток потреб, інтересів, здібностей школярів. Питання цієї анкети було складено з урахуванням вікових особливостей учнів. Заповнені анкети дозволяють з'ясувати пізнавальні інтереси учнів, виявити причини, які викликають труднощі творчої самореалізації школярів, а також визначити методи їх ліквідації. Ця анкета дозволяє також констатувати рівень активності учнів у формуванні, усвідомленні й досягненні цілей власної творчої діяльності.

Творчо-діяльнісний критерій висвітлює рівень засвоєння та застосування учнями набутих умінь та навичок у різних видах проектної діяльності. Показниками цього критерію є: міра сформованості умінь у різних видах проектної діяльності, ступінь творчих проявів у різних видах проектної діяльності, здатність до створення власних проектів. Для визначення рівня сформованості творчо-діялісного критерію ми використали тест «Самооцінка творчого потенціалу особистості», мікротвір-самохарактеристику «Я – творча особистість», авторську діагностичну карту «Оцінка готовності учня основної школи до участі у проектній діяльності». Метою цих методів було визначення творчого потенціалу учнів основної школи, конкретизованого проявом інтелектуальної й творчої ініціативи у створенні нового за допомогою колективної та індивідуальної діяльності.

Тест «Самооцінка творчого потенціалу особистості» орієнтований на визначення рівня творчої свідомості респондентів, що проявляється в здатності учнів до активної діяльності. За допомогою цього тесту визначають мотивацію респондента на творчу діяльність, констатують рівень прояву його творчого потенціалу, оцінюють сформованість навичок самостійності в досягненні результатів.

Звернення на цьому етапі дослідження до методу «мікротвір-самохарактеристика» також не є випадковим, оскільки за допомогою цього методу було не лише визначено наявність у респондентів навичок творчої уяви, але й діагностовано рівень зрілості їхніх суджень, широту кругозору, творчу позицію. Окрім діагностичних, цей метод виконує освітні, розвивальні, виховні функції, мотивує

учнів до свідомої діяльності, дисциплінує думку, розвиває творчу уяву, фантазію.

Висновки. З метою визначення рівня готовності учня основної школи до творчо орієнтованої проектної діяльності ми розробили діагностичну карту, характерними рисами якої є інформативність, змістовність, функціональність. Вважаємо цей метод доволі ефективним, оскільки діагностична карта розкриває проблеми, актуалізує можливості й ініціює бажання учнів до творчої самореалізації.

Загалом розроблені нами методи реалізації виділених критеріїв сприяють діагностиці респондентів, активізують у них рефлексивні процеси, ініціюють особистісне та творче зростання всіх учасників експерименту. Таким чином, розроблений нами діагностичний інструментарій, конкретизований сукупністю традиційних та інноваційних психолого-педагогічних методик, сприяє визначенню рівня творчої самореалізації учнів основної школи в проектній діяльності. Використання таких авторських методик, як анкета-конкретизація «Творча самореалізація – це...», авторська гра «Ситуація успіху», діагностична карта «Оцінка готовності

учня основної школи до участі у проектній діяльності», анкета «Визначення мотивів участі у проектній діяльності» сприяє ефективному оцінюванню існуючого рівня творчої самореалізації учнів основної школи в освітньо-виховному середовищі школи, активізує процесуальний бік процесу, що досліджується.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барко В.І., Панок В.Г., Лазаревський С.В. Креативність та її діагностика. Обдарована дитина. 2001. № 6. С. 22–27.
2. Булка Н.І. Діагностика вербального творчого мислення. Обдарована дитина. 2001. № 8. С. 13–21.
3. Губенко О.В. Психологічна діагностика й активізація у старшокласників й молоді творчих науково-технічних здібностей: науково-методичний посібник. Київ: Педагогічна думка, 2016. 228 с.
4. Дмитрієва С.М., Гаврилова Н.В. Методи дослідження творчих здібностей школярів: Посібник-практикум. Житомир, 2002. 40 с.
5. Комісаренко Н.О. Творча самореалізація учнів у позакласній діяльності сільської школи: дисс. ... канд. пед. наук. Київ, 2003. 190 с.

ВІДОБРАЖЕННЯ ОСВІТНЬОЇ ПРОБЛЕМАТИКИ В ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ 1920-х РОКІВ (НА ПРИКЛАДІ ЧАСОПІСУ «РОБІТНИК ОСВІТИ»)

REFLECTION OF THE EDUCATIONAL PERSPECTIVE IN PERIODICALS OF THE 1920th YEARS (ON THE EXAMPLE OF «THE EDUCATOR»)

Розглянуто актуальні питання функціонування навчальних закладів в умовах становлення нової ідеологічно орієнтованої парадигми освіти в змісті часописів 20-х рр. ХХ століття. Встановлено, що засновниками періодичних видань ставали громадські організації робітників освіти. Розкрито змістові й структурні складові цієї діяльності. Проаналізовано деякі аспекти участі освітян у роботі профспілкових організацій.

Ключові слова: професійна діяльність, періодичні видання, профспілкові осередки освітян, підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Rассмотрены актуальные вопросы функционирования учебных заведений в условиях становления новой идеологически ориентированной парадигмы образования в периодике. Установлено, что основателями периодических изданий становились обще-

ственные организации. Раскрыто содержание и структурные составляющие этой деятельности. Проанализированы некоторые аспекты участия педагогов в работе профсоюзных организаций.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, педагогическая пресса, профсоюзные ячейки, повышение квалификации педагогических работников.

Topical issues of functioning of educational institutions in the conditions of formation of the new ideologically focused education paradigm in periodicals are considered. Defined which founders educational journals were public organizations. The content and structural components of this activity are revealed. Professional aspects of participation of teachers in work of the tradeunion organizations are analyzed.

Key words: professional activity, pedagogical press, tradeunion cells, professional development of pedagogical workers.

УДК 37(05):37.091.12:331.105.445(477)

Іващенко В.М.,

старший науковий співробітник
Державної науково-педагогічної
бібліотеки України
імені В.О. Сухомлинського

Постановка проблеми. Оперативне інформування про новини національного й культурно-освітнього життя в першій половині 20-х рр. минулого століття в основному забезпечували періодичні видання. Малі за обсягом друковані форми, що випереджали своїм накладом книжкову продукцію й охоплювали широку аудиторію читачів, легше було масово тиражувати. Самі творці радянської періодики визнавали значення оперативності й доступності такого типу видань в ідеологічній, культурно-освітній роботі. Зокрема, журнали ідеологи преси мали за «легку гармату в ідеологічній боротьбі» [10].

В історії періодичних видань окресленого періоду особливе місце посідають часописи громадських організацій, насамперед професійних спілок освітян. Вони були каталізаторами національно-освітнього відродження, зокрема, розгортання дискусії стосовно утвердження самодостатності української мови як в освітній галузі, так і в громадсько-ідеологічному колі. У цій полеміці періодика була і «полем дії», і «дзеркалом відображення» теоретичних і прикладних проблем діяльності низових осередків профспілок [3].

Організаційно-матеріальні умови становлення нової журналістики, зокрема, нестабільна повоєнна ситуація, нестача коштів для друку, як свідчать історіографічні дослідження, біографічні нариси, мемуарні й епістолярні джерела, були здебільшого однією з причин короткостроковості існування й нерегулярного виходу періодичних видань.

Значна частина дослідників фахових періодичних видань виділяє ще низку причин, що впли-

нули на нестабільність виходу й закриття часописів. Насамперед, це – пасивність учительської громади. Наприклад, у першому числі видання журналу «Робітник освіти»: щомісячного органу Всеукраїнського Центрального Правління Спілки робітників освіти (м. Харків) від 30 листопада 1924 р., у статті від редакції зазначено, що в його створенні не брали участі широкі маси спілчан, а без їхньої допомоги видання журналу – справа неможлива. Разом із тим прихід в освіту малоосвіченої, але ідеологічно підготовленої молоді для проведення культурної революції, головним меседжем якої ставав лозунг «Освіту в маси!», уможливив поширення комуністичних ідей в усіх сферах суспільного й освітнього життя [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Обраний для дослідження період характеризується суттєвими й принципово новими змінами в освітній політиці, стає об'єктом багатьох наукових досліджень завдяки можливості використання раніше заборонених, недоступних чи вилучених із наукового обігу джерел, здійснення та доповнення наукового простору численними працями, публікаціями, що заповнюють існуючі прогалини результатами наукових рефлексій, спростуванням чи, навпаки, аргументуванням історичних реалій започаткування періодичних видань. Зразком такого підходу можна назвати праці вітчизняних авторів: Ю. Болотіна [3], Н. Гупана [6], Н. Дем'яненко [7], А. Пугач [14], М. Оксї [13], С. Лободи [11], О. Коляструк [10] та ін.

Фундаментальним дослідженням україномовних періодичних видань є праця А. Животка

«Історія української преси», в якій зроблено розгорнутий огляд української періодики від її зародження до середини ХХ ст. Окремо в дослідженні виділено нарис про українську пресу в УСРР (1920–1939 рр.). Автор визначає в її історії три періоди: перший період (1920–1923 рр.) характеризується зростанням і закріпленням російськомовної комуністичної преси; другий період (1923–1930 рр.) маркується вченим як етап поступальної українізації, коли легітимним було функціонування україномовної преси, але за змістом вона вже тоді, на думку автора, не була національною; третій період (1930/32–1938 рр.) проявляється відвертим наступом влади в нищенні всіляких проявів національної думки в пресі України [9].

Часописи, що видавалися в 20-х рр. ХХ століття, хоча й використовуються сучасними науковцями як вірогідне історіографічне джерело, не диференціювалися, повною мірою, за засновниками, серед яких слід виділити громадські організації, зокрема профспілки освітян, що стояли у витоків їх зародження.

Мета статті – на основі публікацій журналу «Робітник освіти» зробити оглядовий аналіз культурно-освітньої, просвітницької й громадської діяльності низових профспілкових організацій, простежити й узагальнити становлення пріоритетних напрямів діяльності профспілкових організацій освітян в 20-і рр. минулого століття, зробити спробу виявити й дослідити змістові й структурні складові цієї діяльності.

Виклад основного матеріалу. Розраховувати на закріплення радянської влади в Україні можна було тільки в разі виваженої національної політики, у тому числі й лінгвістичної. Мовна толерантність суттєво вплинула на проведення культурно-освітньої кампанії з ліквідації неписьменності й участі в цьому складному процесі професійних спілок освітян, які безпосередньо займалися також перепідготовкою і навчанням російськомовних учителів, щоб вони могли поповнити персонал для шкіл з українською мовою навчання.

Радянська влада, спираючись на міста, здебільшого зрусифіковані, потребувала соціальної підтримки в більшості населення – україномовного селянства та інтелігенції. Роль періодики як інформатора, популяризатора національної політики «коренізації», яка в Україні набрала форми «українізації», екстраполювалась на основні сфери й галузі культурної й освітньої політики.

Реалізацію цих завдань було покладено на професійну спілку освітян – Робос (похідне слово від «Робітник освіти»), її періодичне видання – «Робітник освіти».

Розв'язання питання вибору мови навчання враховувалося з огляду на категорію учнів (мешканці міст або сільських районів), але за матеріалами організації подальшого навчання на сторін-

ках видання можна простежити зміну ідеологічного чинника з чітко визначеними класовими й національними ознаками. У листі Всеукраїнської Ради профспілок (ВУРПС) до окружних бюро та окружних філій спілок від 20 жовтня 1925 р. наголошувалось: «Необхідно відвести якнайбільше уваги мові лікнепу, необхідно доставити змогу кожній групі учнів навчатись своєю рідною мовою» [12].

Слід зазначити також, що перехід на навчання українською мовою мав полегшити навчання для українців, оскільки ліквідувати неписьменність рідною мовою було значно легше, ніж мовою, хоч і близькою, але не рідною. Це якоюсь мірою обумовлювалося й ідеологічними міркуваннями. Спектр впливів на освічену людину значно розширювався: адже дія на свідомість людини, яка вміє читати, дає можливість сильніше й цілеспрямованіше застосовувати слово (журнал, газету) в ідеологічно необхідному для влади напрямі [15].

У редакційній статті було сформульовано програмові засади цього часопису, а саме: обґрунтування теоретичних і методологічних засад нової освітньої політики, що, певним чином, відображає його цільове призначення, «встановлення тісного зв'язку з учительством на місцях», допомога освітянам у реалізації нових навчальних планів і програм, методичне забезпечення навчального процесу, надання додаткових знань для підвищення ідейного рівня й професіоналізму педагогів [15]. Для зосередження уваги навколо проблеми українізації журнал практикував як окремі публікації, так і добірки матеріалів. Слід зазначити, що в структурі журналу матеріали з освітянських питань становили найбільш інформаційні розділи (рубрики): «Професійний відділ», «Наша трибуна», «На місцях», «З'їзди й конференції», «Життя й побут». З другого числа 1925 р. на сторінках журналу з'являються нові рубрики, зокрема: «Серед наукових робітників», «Серед нацменшостей», що висвітлювали практичні рекомендації стосовно реалізації проголошених цілей, аналітичні статті, репортажі й нариси замальовки з місць про перші успіхи або ініціативи у здійсненні поставлених завдань, а також інтерв'ю з освітянами або біографічні відомості про них, що супроводжувалися фотографіями; прозові твори про життя педагогів; листи, пропозиції.

Резолюції з'їзду Спілки робітників освіти та Всеукраїнського з'їзду учителів постійно друкувалися на сторінках часопису «Робітник освіти», який інформував читачів про проблеми й негаразди в професійній діяльності освітян. Так, у резолюції II Всеукраїнського з'їзду профспілок зосереджено увагу на справі «змички з селом, впливу на нього з боку пролетаріату, ...в приступній формі, на його мові» [1]. У статті М. Долинко, голови Всеукраїнського Бюро Робос, сформульовано основні напрями діяльності професійної спілки: в організа-

ційній частині – зміцнення фінансового стану низових осередків, ліквідація різниці в оплаті сільських учителів порівняно з учителями міст, боротьба з безробіттям; у культурно-освітній – проведення ліквідації неписьменності, антирелігійної пропаганди; у соціальній частині – фінансовий і матеріальний захист освітян [8].

У контексті викладеного можемо спостерігати висвітлення відмінностей між сільським і міським вчительством, акцентування уваги на тому, що у міських вчителів «своя медицина, своє страхування, все краще, а в селі цього немає» [12]. Підтвердженням цього міркування є слова голови спілки робітників освіти України О. Мізерницького, який наголошував: «Тим часом як сільське вчительство через об'єктивні причини бере якнайважливішу участь в громадській роботі й часто перевантажується нею, міське вчительство є майже вільним від громадської праці, не знаходячи об'єкта для своєї роботи» [там само]. Тому завдання поєднання міста і села розв'язувалося завдяки тому, що вчителів із сільських шкіл направляли працювати в місто і навпаки.

У центрі уваги публікацій – учитель, його підготовка, моральні й професійні якості, нагальні життєві проблеми. Особливу увагу редакція надавала роз'ясненню та обґрунтуванню тих змін, які відбувалися в школах. Так, на Катеринославщині (нині – Дніпропетровська область), існували два типи шкіл: так звані бюджетні, що фінансувалися з міського бюджету, й договірні, в яких «утримання шкіл, плата праці вчителя передавалися на утримання батьків дітей» [16]. Зрозуміло, що це було обумовлено вкрай важким станом наповнення місцевого бюджету. Подібні тенденції у фінансуванні учительської праці спостерігаємо в існуванні двох категорій вчителів: «бюджетників» і «житників», характерними ознаками яких стали грошова й натуральна форми оплати праці [16].

На думку А. Пугач, весь масив публікацій видань, присвячених освітянській тематиці, до яких слід віднести й журнали освітянських профспілкових організацій, можна згрупувати на проблемні, практично-методичні, інформаційні та бібліографічні матеріали. У проблемних статтях, до яких належать не тільки ті, що готувалися вищим освітянським керівництвом, а й відомими науковцями, постійними дописувачами, кореспондентами, увага акцентувалась на сьогоденних моментах реалізації освітньої політики, зокрема здійсненні заходів боротьби з неписьменністю й малописьменністю, підвищенні професійної підготовки учителів [14].

Окремі дискусійні питання щодо проведення навчання на курсах професійної підготовки учителів висвітлювалися в публікації П. Приходька «Перша спроба», зокрема щодо викладання педагогічних дисциплін, серед яких виділено рефлексологію та евгеніку. Разом із тим у критичній статті І. Сергієні

«Досвід треба поглибити та збільшити» в полемічному стилі розглядаються недоліки такого навчання: відсутність викладання суспільних дисциплін, ідеологічно значимих в той період, орієнтація лише на одну категорію слухачів (вчителів) [17].

Упродовж періоду, що розглядається, завдання професійних спілок змінювалися відповідно до контексту загальних освітянських зрушень: від переходу в професійно-педагогічній діяльності вчителя на нові методологічні засади до поліпшення матеріальних умов учителів, отримання санаторних путівок для лікування й відпочинку, захисту прав освітян. Значну кількість публікацій з цих проблем підготовлено І. Слуцкіним, А. Лебединським, Я. Черняком, Ю. Мироненко.

Розмірковуючи над результатами вивчення публікацій журналу «Робітник освіти», слід зазначити, що за проблемними матеріалами тогочасних профспілкових видань можна простежити розвиток основних напрямів діяльності громадських організацій: ідеологічний, загальноосвітній, культурно-гуманітарний, фінансово-правовий [5].

Лінія розмежування проблемних статей в останніх випусках журналу містить публікації з питань професійної підготовки та перепідготовки вчителів; активізації діяльності Будинків робітників освіти, розширення їхніх функцій, зокрема у сфері контролю за ефективною роботою книгозбірень, збільшенням їхніх фондів, проведенням бібліотекарями лекцій, гурткової роботи. Огляд діяльності Будинків освіти дає підстави стверджувати, що розширення сфер впливу на сільську й міську громаду завдяки проведенню гуртків, курсів вивчення української мови, виданню стінгазет, забезпечує стійку зацікавленість освітян, перетворюючись на осередок «нової педагогічної думки» [1].

Висновки. Підсумовуючи результати нашого дослідження, звернемо увагу на той факт, що журнальним публікаціям профспілкових видань 20-х рр. минулого століття були властиві полемічність, аналітичний виклад матеріалів, оперативність й постійне розширення тематичного спектру публікацій. Вони становлять додаткове джерело для виявлення невідомих або невизначених аспектів у багатогранній діяльності профспілкових організацій, які інтегрували культурно-освітні, організаційно-методичні канали своєї діяльності в єдиний ідеологічно вивірений і системний інструмент впливу на суспільну свідомість, щоб, інтегруючись з ресурсом освітніх установ, повністю проектувати в масовій свідомості громадян певне ставлення до тих чи інших подій, ідеологічних намірів влади. Досвід функціонування журналу «Робітник освіти» ще раз доводить: вплив періодичних видань шляхом цілеспрямованого добору змісту публікацій безпосередньо формував у читачів певні погляди, що визначали світоглядні та професійні орієнтири працівників освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бараш. Б. Центр культосвітньої праці (Будинок освіти в м. Могиліві). Робітник освіти. 1925. № 2. С. 28–29.
2. Б.Б. Шкільні справи на культнаradі ВУРПС. Робітник освіти. 1925. № 8. С. 32–34.
3. Болотін Ю.П. Тенденції та закономірності становлення загальнопедагогічних дисциплін в Україні. Мелітополь, 1997. 220 с.
4. Букач В.М. Українізація преси та видавничої справи в 1921–1925 рр. // Історико-культурна спадщина людства і її вивчення при підготовці вчителів без відриву від виробництва. Одеса, 1992. С. 10–12.
5. Від редакції. Робітник освіти. 1924. № 1. С. 1.
6. Гупан Н.М. Українська історіографія історії педагогіки. Київ, 2002.
7. Дем'яненко Н.М. Загальнопедагогічна підготовка вчителя в Україні (XIX – перша третина XX ст.). Київ, 1998.
8. Долинко М. Чергові завдання спілки Робос (До 1-го Всеукраїнського з'їзду спілки). Робітник освіти. 1924. № 1.
9. Животко А.П. Історія української преси / Упоряд. авт. іст.-біогр. нарисів та приміт. М.С. Тимошик. Київ: Наша культура і наука, 1999. 368 с.
10. Коляструк О.А. Селянська преса в контексті українізації (20-і рр. XX ст.) // Український селянин: Зб. наук. пр. Черкаси, 2002. Вип. 6. С. 41–42.
11. Лобода С.М. Педагогічна творчість учителя на шпальтах вітчизняної преси XX століття: протистояння ідей: монографія; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. 504 с.
12. Мізерницький О. Підсумки учительських з'їздів. Робітник освіти. 1925. № 1. С. 14–24.
13. Окса М.М. Психолого-педагогічні особливості вивчення циклу загальнопедагогічних дисциплін на рубежі 20-х – 30-х років // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. / За ред. Єрмакова С.С. Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2004. № 4. С. 60–67.
14. Пугач А. Підготовка вчителя до здійснення професійної діяльності в оновленій школі – провідна тема педагогічних часописів (20-і – початок 30-х рр. XX ст.) // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук. пр. / За ред. проф. В.І. Сипченка. Слов'янськ: ВЦ СДПУ, 2003. С. 198–202.
15. Пекарський М. Про сільком. Робітник освіти. 1925. № 5. С. 5–8.
16. Приходько М. Про договірну школу на селі (Досвід Катеринославщини). Робітник освіти. 1925. № 7/8. С. 21–22.
17. Сергієні І. Досвід треба поглибити та збільшити. Робітник освіти. 1925. 7/8. С. 29–30.

ВПЛИВ ІСТОРИЧНОГО АСПЕКТУ У ФОРМУВАННІ КОНФЕСІЙНОГО СКЛАДУ НАРОДІВ ПІВНІЧНОГО ПРИАЗОВ'Я НА КУЛЬТУРНО-ОСВІТНІЙ РОЗВИТОК УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ У XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

THE HISTORICAL ASPECT INFLUENCE IN THE FORMATION OF THE CONFESSIONAL COMPOSITION OF THE PEOPLES OF THE NORTH AZOV REGION ON THE CULTURAL AND EDUCATIONAL DEVELOPMENT OF STUDENT YOUTH IN THE LATE XIXth – EARLY XXth CENTURIES

На підставі вивчення наукової літератури з порушеної проблеми розкрито вплив історичного аспекту у формуванні конфесійного складу народів Північного Приазов'я на культурно-освітній розвиток учнівської молоді наприкінці XIX – на початку XX століття. Розглянуто тенденції розвитку міжконфесійних відносин, а також представників релігійних меншин та їх еволюцію впродовж історичного розвитку соціуму. Вивчено процес формування етноконфесійної структури населення Північного Приазов'я та його специфіки. Висвітлено процеси культурної інтеграції етнічних груп з жителями Північного Приазов'я, а також роль їхнього впливу на культурно-освітній розвиток учнівської молоді регіону. Розглянуто типи навчальних закладів.

Ключові слова: конфесії, народи Північного Приазов'я, культурно-освітній розвиток, учнівська молодь, освіта, навчальні заклади.

На основании изучения научной литературы по затронутой проблеме раскрыто влияние исторического аспекта в формировании конфессионального состава народов Северного Приазовья на культурно-образовательное развитие учащейся молодежи в конце XIX – начале XX века. Рассмотрены тенденции развития межконфессиональных отношений, а также представители религиозных меньшинств и их эволюция в течение исторического развития социума. Изучен процесс формирования этноконфессиональной структуры населения

Северного Приазовья и его специфики. Освещены процессы культурной интеграции этнических групп с жителями Северного Приазовья, а также роль их влияния на культурно-образовательное развитие учащейся молодежи региона. Рассмотрены типы учебных заведений.

Ключевые слова: конфессии, народы Северного Приазовья, культурно-образовательное развитие, учащаяся молодежь, образование, учебные заведения.

The historical aspect influence in the formation of the confessional composition of the peoples of the North Azov region on the cultural and educational development of student youth in the late XIXth – early XXth centuries is revealed on the basis of the study of scientific literature on the disturbed problem. The tendencies of development of interfaith relations, as well as representatives of religious minorities and their evolution during the historical development of society are considered. The process of formation of the ethnic-confessional structure of the population of the North Azov region and its specifics is studied. The processes of cultural integration of ethnic groups with the inhabitants of the North Azov region are described, as well as the role of their influence on the cultural and educational development of the student youth of the region. Types of educational institutions are considered.

Key words: confessions, peoples of the North Azov region, cultural and educational development, student youth, education, educational institutions.

УДК 373.014.5:2(477.7)«18/191»

Красюкова М.М.,
викладач кафедри англійської мови
факультету іноземних мов
Харківського національного
університету імені В.Н. Каразіна

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У даній роботі спробуємо відтворити історію міжконфесійних відносин у Північному Приазов'ї у період з останньої чверті XIX ст. до початку XX ст.

Розглянемо тенденції розвитку міжконфесійних відносин, ознайомимося з представниками релігійних меншин та їх еволюцією впродовж історичного розвитку соціуму.

Відповідно, інтересу набуває цілісне дослідження процесів, пов'язаних із міжконфесійною взаємодією в окремих регіонах та підрегіонах, серед яких важливе місце посідає Північне Приазов'я як підрегіон Південної України.

Відродження різноманітних етнічних спільнот нашої країни, відновлення історичної пам'яті й національно-культурних та освітніх традицій є найважливішим завданням для розгляду цієї проблеми з позиції комплексного наукового підходу. Розв'язати порушену проблему допоможе науковий пошук, що дасть змогу вивчити досвід про-

світницької та педагогічної діяльності, розглянути типів навчальних закладів та вплив культурно-освітнього процесу на учнівську молодь регіону, допоможе поглибити знання про характер і зміст національно-культурних процесів, які відбувалися наприкінці XIX – на початку XX століття в умовах швидкого соціально-економічного й культурного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що переважна більшість робіт характеризує культурний розвиток окремих етнічних меншин, однак комплексні дослідження впливу етнічних груп на культурний розвиток Північного Приазов'я на сьогодні відсутні. У вирішенні порушеної проблеми нам допоможуть праці Н. Бацак і М. Араджіоні, які звертаються до вивчення етнічної історії й культури грецької спільноти регіону; праці М. Курінної, яка розглянула звичаї й обряди, пов'язані із старовинними чеськими святами; робота Конєвої Я. П., що

висвітлює історичну долю болгарської діаспори в Україні. У працях Зламан А., Лісевич І., Ганзуленко В., Міронової І. розглядаються етапи розселення польських національних меншин на території півдня України; Данильченко О. і Гриневиц О. у своїх роботах звертаються до історії етнічних спільнот регіону; Ляшенко В. розповідає про формування багатонаціонального складу населення на території, що розглядається; Лиман І. у своїй праці висвітлює регулювання взаємин адептів офіційної церкви зі старообрядцями та сектантами на півдні України.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. У даній роботі розглянемо невіршені раніше частини загальної проблеми, а саме висвітлимо тенденції розвитку міжконфесійних відносин, ознайомимося з представниками релігійних меншин та їх еволюцією впродовж історичного розвитку соціуму.

Відповідно, інтересу набуває цілісне дослідження процесів, пов'язаних із міжконфесійною взаємодією в окремих регіонах та підрегіонах, серед яких важливе місце посідає Північне Приазов'я як підрегіон Південної України. Слід зазначити, що брак праць з історії за темою даної роботи гостро відчувся. Але вивчення специфіки відносин багатонаціонального населення Північного Приазов'я дає можливість зрозуміти суспільні, культурні й моральні цінності минулого. Цінною є практика співіснування представників різних віросповідань у межах Північного Приазов'я останньої чверті XIX – початку XX ст.

Доцільності набуває вивчення в історичному контексті Північного Приазов'я загалом та його міжконфесійного життя зокрема. Через численні міграційні процеси територія Північного Приазов'я позначена масштабними етно-соціальними та релігійними трансформаціями. Унаслідок активної колонізаторської політики Російської імперії на території краю опинились представники різних віросповідань, які сприяли формуванню різноманітної конфесійної мапи підрегіону та наклали своєрідний відбиток на розвиток його історії та культури, а також позначилися на умовах соціалізації представників релігійних меншин.

Розгляд досліджень і публікацій свідчить, що переважна більшість робіт характеризує культурний розвиток окремих етнічних меншин, однак комплексні дослідження впливу етнічних груп на культурний розвиток Північного Приазов'я на сьогодні відсутні.

Предметом розгляду в роботі є культурно-освітні практики народів Північного Приазов'я, діяльність національних та загальнодержавних навчальних і культурних закладів у регіоні.

Мета статті. Метою статті є відтворення повноцінної картини в період формування конфесійного складу народів Північного Приазов'я та впливу

історичного аспекту на культурно-освітній розвиток учнівської молоді наприкінці XIX – на початку XX століття. Для реалізації цієї мети необхідно виконати такі завдання: показати соціально-економічні, соціально-педагогічні та культурні передумови формування народів Північного Приазов'я; схарактеризувати вплив багатонаціональної забарвленості краю на розвиток освіти учнівської молоді на досліджуваній території; спробувати на основі наявної джерельної бази реконструювати, виявити особливості і показати розвиток міжконфесійних відносин у Північному Приазов'ї в останній чверті XIX – на початку XX ст. у контексті віросповідної політики; з'ясувати типи навчальних закладів, систему викладання; розглянути процеси культурної інтеграції етнічних груп із жителями Північного Приазов'я, а також визначити роль їхнього впливу на культурний розвиток регіону; виявити чинники становлення системи національної освіти; проаналізувати умови, що сприяли функціонуванню існуючих закладів та відкриттю нових.

Виклад основного матеріалу. Задля реалізації визначених вище мети та завдань дослідження доцільним буде використання таких методів дослідження, як: хронологічний – для аналізу зростання і розвитку рівня національної освіти в історичному аспекті; конкретно-пошуковий – для пошуку і аналізу друкованих матеріалів і електронних ресурсів, педагогічної і історичної літератури, матеріалів сучасних досліджень; ретроспективно-історичний – для аналізу культурно-освітніх практик народів Північного Приазов'я; інтерпретація й узагальнення опрацьованих матеріалів для формування висновків.

Географічні межі нашої роботи охоплюють територію українського Північного Приазов'я. Для даного підрегіону характерною є певна спільність історичного розвитку, однак його точні кордони достатньо важко виділити, оскільки в досліджуваний період він не був цілісним адміністративно-територіальним утворенням. З огляду на це в даній роботі під Північним Приазов'ям, як підрегіоном Південної України, розуміються землі, які на кінець досліджуваного періоду охоплювали територію трьох повітів: Мелітопольського, Маріупольського й Бердянського, Таврійської губернії та Катеринославської губернії.

На території Північного Приазов'я співіснувало декілька національних меншин: українці, росіяни, греки, німці, поляки, болгари, чехи, євреї та ін. На становлення соціальної, культурної, економічної, політичної, релігійно-духовної картини вплинуло багато факторів, які є наслідком розселення цих народів. Кожна група посідала певне місце в культурному і господарському житті України. Віросповіданням багатьох українців, росіян та греків наприкінці XIX – початку XX століття, які проживали на території Північного Приазов'я? було християнство.

Політика російського уряду була продуманою і послідовною в питаннях міжконфесійного спілкування.

Провідником цієї політики був російський уряд на чолі з Катериною II, а практичними виконавцями були митрополит Ігнатій, граф Суворов, князь Потьомкін. У грудні 1762 Маніфест Катерини II запрошував переселитися до Росії «всіх бажаючих іноземців». Характерно, що в запрошенні не обумовлювалося віросповідання. Запрошення, підкріплене законодавчо, гарантувало значні права і привілеї всім бажаючим освоїти південні райони Росії. На відносно компактній території розселилися представники як різних етнічних груп, так і різних релігійних течій. Християнство було основною релігією, поширеною на території Приазов'я. Першими іноземцями, офіційно запрошеними для освоєння цієї території, були греки-християни, які отримали грамоту Катерини II 21 травня 1779 року, згідно з якою визначалися місця їх розселення, цілий ряд пільг і істотних привілеїв. Однією з причин переселення греків до Росії стало те, що кримська татарська верхівка сповідувала іслам, перешкоджала вільному відправленню релігійних культів, розвитку моральних і духовних якостей християнського населення [25, с. 10].

На території Маріупольського грецького округу оселилися дві групи греків: греки-румей і греки-уруми. І румей, і уруми сповідали православ'я.

Показово, що незважаючи на спільність румей і урумів як частин одного народу кримських, а згодом приазовських греків, між ними дотримувалася певна дистанція. Так, уруми вважали за краще не селитися в румейських селах, румей – в урумські. Можливо, справа тут не тільки в іншомовних відмінностях. Деякі дослідники стверджують, що уруми за своїм походженням є не стільки нащадками грецького населення Криму, скільки нащадками інших кримських християнських громад – готів і аланів, які просто втратили свої національні мови і сприйняли тюркські прислівники, але зберегли православне віросповідання. Готські і аланські громади в Криму були досить численними і навряд чи могли б безслідно зникнути, так що дана точка зору представляється якщо не цілком обгрунтованою, то такою, що заслуговує уваги [1].

У 1820 р царський уряд з метою подальшого розширення економічного розвитку Приазов'я і збільшення чисельності населення регіону прийняв рішення про заселення південно-східної частини Новоросії німецькими колоністами і хрещеними євреями. Так з'явилися Маріупольський колоністський і Маріупольський менонітський округи, а в околицях Маріуполя, крім грецьких сіл, виникли німецькі поселення. У самому Маріуполі, спочатку побудованому як чисто грецьке місто, отримали можливість селитися, відповідно до дозволу російського уряду, італійці та євреї. Це рішення також

було прийнято з міркувань економічної доцільності. Передбачалося, що представники двох торгових націй зроблять великий внесок у розвиток торгівлі та ремесел в Маріуполі і околицях. Право на поселення в місті пізніше отримали великороси і малороси, у зв'язку із чим місто стало міняти національний склад населення. У 1859 р уряд прийняв рішення про остаточну ліквідацію грецької автономії. Був створений грецький повіт у складі Олександрійського повіту Катеринославської губернії, а в 1873 р був створений Маріупольський повіт Катеринославської губернії. Відповідно до перепису 1897 року в Маріупольському повіті проживало 254 056 чоловік. Малороси налічували 117 206 чоловік і становили 46,13% населення повіту. Колись титульні греки відійшли на другу позицію за чисельністю і налічували 48 290 чоловік (19,01% населення повіту). На третьому місці знаходилися великороси – 35 691 особа (14,05% населення). До інших більш-менш крупних національних спільнот Маріупольського повіту на рубежі XIX – XX ст. відносилися татари – 15 472 особи (6,09% населення повіту), євреї – 10 291 людини (4,05% населення повіту) і турки – 5 317 (2,09% населення повіту) [1]. Мала місце поява на території Маріупольського повіту значної кількості малоросів і великоросів, які в сукупності складали більшість населення. Таким чином, це сприяло посиленню процесів асиміляції приазовських греків в слов'янському середовищі. Тим більше, що місцеві румейські і урумські діалекти були безписемними, відповідно, грамоті представники грецького населення навчалися російською мовою. Однак навіть незважаючи на цей фактор, приазовські греки змогли зберегти власну національну ідентичність і унікальну культуру. Почалася робота зі створення грецькомовних шкіл, театрів, випуску періодичних видань на грецькій мові. У Маріуполі був створений грецький театр, а в сільських школах викладання здійснювалося на грецькій мові. Однак у питанні шкільної освіти і була здійснена трагічна помилка, що зробила негативний вплив на проблему збереження національної культури приазовських греків. Викладання в школах велось новогрецькою мовою, тоді як в сім'ях діти з грецьких сімей Приазов'я говорили на румейській або урумській мовах. І якщо румейська мова була споріднена з новогрецькою мовою, то діти з урумських сімей просто були не в змозі розуміти викладання новогрецькою мовою – їм було необхідно вчити її з нуля. Тому багато батьків вважали за краще віддавати дітей у російськомовні школи.

З 1790 по 1796 рік з дозволу російського уряду до Північного Приазов'я починають переселятися прибули сюди з Європи представники інших країн, які за віросповіданням зараховувалися до католиків, лютеран, кальвіністам і інших протестантських напрямків [20, с. 170].

Особливо активно освоєння Маріупольського повіту німецькими переселенцями почалося з 1803 р. по 1835 роки, в кінці XVIII століття і в першій половині XIX століття. Це були вихідці із Західної Пруссії, Польщі, Чехії. Саме тоді тодішній генерал-губернатор Малоросії граф Петро Румянцев (Задунайський) запропонував Катерині Другій запросити німців на південні землі для їх освоєння і вже в 1788 році Росія прийняла перших німців-переселенців з Німеччини, а в 1823 році тільки в Маріупольському повіті було засновано сімнадцять колоній з центром в Остгейм (зараз – смт Тельманове) [14, с. 8; 16, с. 20-; 15, с. 54, 62-65; 24, с. 374]. Колонія Розенберг (сmt Розівка), Бергталь (с. Республіка), Ямбург (с. Новокрасновка), Марієнталь (с. Мар'янівка) та інші нинішні населені пункти Приазов'я теж були засновані німецькими колоністами.

Освоювати цілині землі було важко всім. Німці відрізнялися особливим працьовитістю і внесли чималий внесок у розвиток всіх сфер життєдіяльності, особливо в господарській і культурній. Із самого початку німці строго дотримувалися своєї релігії і національних обрядів, берегли свою мову, передаючи культурні і духовні цінності наступним поколінням. Це допомогло їм протягом тривалого часу зберегти свою національну самобутність. За даними перепису населення 1897 року, в Маріупольському повіті проживало близько 20 тис. німців, більша частина яких була лютеранами.

Німці за віросповіданням були католиками і протестантами. Серед протестантів найбільш численними були лютеранські і менонітські громади. Серед німців були вихідці з різних релігійних конфесій не тільки Німеччини, Польщі, а й Голландії. До німців прирівнювалися також і меноніти [8, с. 76]. Менонітами називалися сектанти-анабаптисти голландського походження, які займалися в основному землеробством, а також ремеслами, які були необхідні для ведення власного господарства на землі [9, с. 153]. Права і обов'язки німецьких поселенців були зібрані в окремий «Статут про колонії» [22, с. 409], на підставі якого поселенці користувалися певними пільгами. І хоча католицька громада в місті була нечисленна за складом, вона знайшла кошти для побудови власної церкви. Маріупольська Римсько-католицька церква була побудована в листопаді 1853 р. Довгий час вона носила назву італійської, оскільки з розвитком морської торгівлі на узбережжі Азовського моря саме італійські моряки зробили певний внесок в її будівництво і були першими католиками в місті [21, с. 144].

Євреї в якості постійних поселенців з'явилися в місті Маріуполі приблизно до 1820 р. Вони приїжджали сюди з північного і південно-західних губерній Росії [21, с. 151]. Євреї Маріупольського регіону здебільшого були нащадками вихідців

з Польщі [7, с. 51]. Перші їх окремі і компактні поселення були утворені тут до середини XIX ст. З 1859 р, коли в м. Маріуполі було дозволено селитися представникам негрецької національності, число городян-євреїв збільшилося. Зі збільшенням чисельності членів єврейської громади споруда синагоги з'явилася нагальною потребою, і тоді з ініціативи ремісника Абрама Фреймана був побудований в 1864 р перший молитовний будинок з усіма атрибутами синагоги [21, с. 152].

Поряд з іншими народами, що населяли до цього часу Північне Приазов'я, до 1856 року тут з'явилися болгары. Вони були так само, як і греки, переважно православними християнами, хоча серед них зустрічалися представники різних конфесій. Приазовська локальна група болгар виникла внаслідок масової міграційної хвилі 1861–1862 рр. Тоді болгарські переселенці з Бессарабії заснували в Північному Приазов'ї 34 села, а віденські болгары – 2. З тих 36 сіл донині зберіглося 30. 16 болгарських сіл становлять суцільний масив у суміжних частинах Приморського та Приазовського районів, займаючи територію, що дорівнює середньостатистичному району. Решта ж розташована невеличкими групами поміж українських та російських сіл у Бердянському, Приморському, Приазовському та Якимівському районах Запорізької області. Довгий час переважна більшість із них проживала в межах своїх сіл, тобто компактно, але урбанізація помітно вплинула на розселення приазовських болгар, наприклад, за попереднім переписом 1989 р. 47,9% з них були міськими жителями [10, с. 126]. До цього слід додати й тих болгар, які мешкають у неболгарських селах. Отже, приблизно половина приазовських болгар постійно проживає в іноетнічному оточенні, зазначаючи на собі дію природних асиміляційних процесів. Динаміка чисельності приазовських болгар за період, що пройшов після переселення, була нерівномірною [10, с. 126]. Слід відзначити, що після 1861–1862 рр. нових помітних переселень болгар до Приазов'я не було.

Як правило, окремі етнічні групи, які потрапляли в іноетнічне оточення, зазнавали на собі дію природної асиміляції. Це супроводжується поступовою втратою елементів національної культури, звуженням сфери вжитку рідної мови до повного її витіснення мовою більшості і втратою національної самосвідомості. Серед факторів, які можуть сприяти асиміляції, слід назвати дисперсне розселення, змішані шлюби, відсутність національної освіти, брак умов для розвитку національної культури на належному рівні. Згідно з даними перепису населення 1897 р. в Бердянському повіті проживало 31843 особи болгарської національності (11% від загальної кількості населення повіту), а в Мелітопольському повіті – 1952 (0,5%). Нині болгарські села Північного Приазов'я розташовані

в межах Бердянського, Приморського, Приазовського та Якимівського районів Запорізької області.

Болгарське населення краю сповідувало православ'я, що породжує другий елемент музичної культури етносу – духовну музику. На розвиток духовної культури болгар регіону протягом досліджуваного періоду вплинули особливості їх розселення, збереження своєрідного культурного середовища, архаїчних елементів у народній творчості, діалекту. Офіційна світська і церковна влада вороже ставилася до елементів традиційного життя болгарських колоній під приводом, що останнє було язичницьким. Особливо переслідувалися сходи́ни і молоді́жні зібрання з яскравим болгарським колоритом.

Слід відмітити появу чехів на території Північного Приазов'я, яка відбулася у 1869 р. Раніше, у 1864 р. в Криму (Перекопському повіті) ними були засновані чотири колонії, проте, оскільки земля виявилася непридатною для землеробства, частина чеських емігрантів отримала дозвіл на нове місце переселення. Таким чином, у Мелітопольському повіті Таврійської губернії з'явилася чеська колонія Чехоград (суч. назва – Новгородківка), яка увійшла до складу німецької Ейгенфельдської колоніальної волості [17, с. 1].

Нові умови мешкання чехів в Північному Приазов'ї – географічні, соціально-економічні, близькість українського, російського, болгарського, німецького оточення – привели до формування у сфері духовної та матеріальної культури переселенців локальних особливостей. Набув своєрідності традиційний побут, зазнала міжетнічної інтеграції обрядова культура, зокрема родинні й календарні звичаї та обряди. Необхідність збереження самоідентифікації чеських колоністів Північного Приазов'я стимулювала переселенців до збереження в нових умовах проживання більшості звичаїв і обрядів, пов'язаних із старовинними чеськими народними святами. У результаті міжетнічної інтеграції в календарній та родинній обрядовості приазовських чехів виникло багато спільних, зокрема з українськими обрядами рис: традиція колядувати на православне Різдво в навколишніх українських та російських селищах; парубочі забави протягом року подібно до парубочих розваг українців в ніч на св. Андрія (підміна хвіртки, «крадіжки» пирогів тощо); у весільному обряді – викуп молоді, циганщина [17, с. 12].

Розселення поляків на півдні України почалося з XVI–XVII ст. Деякі історики свідчать, що поляки були на цих землях ще з XV ст., коли Побужжя перебувало під владою феодалів Великого князівства Литовського [6, с. 252].

Новий етап розселення поляків в Україну спостерігається з 60-х років XIX ст. Скасування кріпосного права і стрімкий розвиток капіталізму в Російській імперії спричинили приплив капіталу

і робочої сили з Польщі в райони Середнього Придніпров'я й Приазов'я. Таким чином, це відіграло значну роль в індустріалізації цих регіонів України. Польські поміщики перші почали займатися цукровою промисловістю в Україні, вони значною мірою контролювали її до початку 1917 р. [19, с. 43]. Більшість поляків проживала в селах Приазов'я і займалася сільським господарством, поступово втрачаючи національні особливості в господарстві, культурі та побуті [5, с. 20]. Польське населення було змішане із навколишнім українським, населених пунктів не мало. Тільки в Одесі можна було спостерігати невелику польську общину [22, с. 183].

У XIX – на початку XX століть діяльність католицької громади набула яскраво вираженого регіонального характеру. Насамперед цьому фактору сприяла присутність національних меншин, які мешкали на даній території численними групами і відзначалися досить великою релігійністю та згуртованістю. З-поміж таких національних груп була і польська католицька громада. Стан польської католицької громади і Римсько-католицької Церкви протягом XIX – на початку XX століть було зумовлено особливостями реалізації етнонаціональної політики царським урядом Російської імперії, яка насамперед мала антипольське та антикатолицьке забарвлення [3, с. 164].

Згідно із загальним переписом населення в 1897 р., умовами зростання чисельності польської католицької громади в цьому регіоні став приріст польського населення наприкінці XIX століття до Південної України [23, с. 9]. Відданість вірі для поляків носила не тільки релігійний, а й ще і політичний характер. Вони кидали виклик поневолевачам і намагалися зберегти національну самобутність [4, с. 260].

Велика кількість осіб, яка у 80-90-ті рр. XVIII ст. переселилася із так званої Польської області, мала намір отримати духовне звання і служити при православних церквах півдня України.

Причини переходів аколітів із території Польщі до Південної України зазначалися в «Прошеннях», які повинні були надаватися духовній владі регіону. Також там можна було і спостерігати короткі бібліографічні відомості про бажаного прийняти духовний сан [22, с. 184]. Православним переселенцям із польських земель, які вирішили присвятити себе Богові, деякий час доводилося перебувати при церквах Південної України, часто не маючи духовного звання і призначення з боку духовної влади. Католики і уніати, які переселялись у Південну Україну, також зверталися з проханням прийняти їх у лоно православної церкви. Такі особи мали написати «Покірне доношення» на адресу духовного правління, в якому викладалися причини звернення. Цей документ був стандартним і містив ті ж формулювання, що і відповідні

звернення не лише католиків, але й мусульман та іудеїв. Аколіти ж перш за все мали присягнути на підданство Росії. Після складання присяги земський суд повинен був повідомити про це духовну консисторію і обов'язково додати «Клятвенну обіцянку» [18, с. 70, 73].

Але не всі звернення аколітів задовольнялись єпархіальним керівництвом. Більшість переселенців, які прибули до Південної України з польських земель, що бажали отримати місце в притчі, залишились тут назавжди, служачи при храмах Божих [22, с. 186].

Отже, наприкінці XIX – на початку XX століть між етнічними групами і всередині кожної спільноти майже не існувало тісної взаємодії та порозуміння. А цей чинник не міг не позначитися на становищі католицизму в регіоні, особливо в умовах наступу держави на позиції Церкви. Цей період був періодом наступу держави на суспільний вплив конфесій та релігійної свідомості з метою їх цілковитого знищення, період ламання релігійних традицій.

До кінця XIX ст. в Маріупольському повіті з 149 населених пунктів 47 мали офіційний статус «колоній». Жителі цих «колоній» прагнули створити сприятливі умови для нормального розвитку: їх приваблювала ідея самоврядування, господарської відособленості, що було притаманне їхнім релігійним поглядам. На територію Північного Приазов'я переселилися євреї, німці, болгари і представники інших національностей, але їм вдалося, незважаючи на те, що вони були представниками різних релігійних конфесій, представниками різних культур, мирно співіснувати. Це було результатом далекоглядної політики та продуманого підходу уряду Катерини II, спрямованого на запобігання можливих конфліктів на релігійному ґрунті; важливу роль у цьому зіграв загальний менталітет переселенців. Зберігалася значна побутова ізоляваність представників різних етнічних груп. Так, під час заселення іноземцями земель Приазов'я етнічні поселення були розташовані один від одного на значній відстані. Це поряд із мовним і психологічним бар'єром, пануванням практично натурального господарства зумовило збереження конфесійних відмінностей.

Поширення російськомовної грамотності серед багатонаціонального населення відображає нав'язання їм освіти з державною мовою. Але незважаючи на досить велику кількість початкових навчальних закладів і високий відсоток учнівської молоді, поширення навіть елементарної грамотності серед народів Північного Приазов'я на кінець XIX ст. не було достатнім [2, с. 117].

Грецькі громади Північного Приазов'я всіма зусиллями прагнули забезпечити молоді високій культурно-освітній рівень. Вони не шкодували будь-яких зусиль і коштів на розвиток шкільної мережі, вони прагнули створення загальнодос-

тупної школи середньої ланки в системі освітніх закладів. Греки зверталися до земства і уряду з проханням відкриття гімназій, середніх навчальних закладів єдиного типу, закінчення яких надавали б права вступу до університетів. Таким чином, переважній більшості грецьких сільських громад, досягнувши на початок другого десятиліття XX ст. загальної початкової освіти, вдалося також прилучити молодь й до середньої школи державно-офіційного типу [12, с. 254].

Внаслідок поширення російськомовного шкільництва та через відсутність необхідної матеріальної бази і кадрового забезпечення національної освіти в культурі грецької громади Маріупольщини з кінця XIX ст. прискорилися інтеграційні та асиміляційні процеси.

Індустріалізація, що охопила наприкінці XIX – на початку XX ст. регіон, посилила інтеграційні процеси в середовищі етнічних груп Північного Приазов'я. Технічний прогрес та піднесення економіки, залучаючи національну спільноту до системи міжетнічних економічних взаємин і зміцнювали їх зв'язок з українським та російським народами. На початку XX ст. відбувалося значне піднесення шкільної освіти, що розвивалася в двох напрямках – професіоналізації та інтеграції всіх ступенів освіти, поступового перетворення початкового і середнього шкільництва на єдину просвітницьку мережу, що було зумовлене змінами в економічному житті багатонаціональної громади: стрімким ростом галузей промисловості, транспорту та підприємництва в сільському господарстві [13, с. 7].

Вартість навчання в гімназіях була досить високою, але незважаючи на це, вона вважалася дуже престижною. Кількість учнів із кожним роком зростала. Приватні добродійники, а також повітові земства встановлювали спеціальні щорічні стипендії для навчання дітей із малозабезпечених родин [11, с. 65].

Розмаїття типів початкових шкіл, відкритих зусиллями грецького населення в другій половині XIX ст. свідчить про те, що традиційна школа на церковній основі поступово вичерпувала свій потенціал. Грецька громада почала направляти дітей в державні середні і вищі навчальні заклади. Саме в греків, які мали університетську освіту, з'явилася бажання відкрити в Маріуполі середні школи, а саме прогімназії, а з часом і гімназії. Це сприяло соціальному та кар'єрному зростанню учнівської молоді [11, с. 63].

Висновки. Співіснування представників різних релігійних конфесій сприяло господарському та економічному розвитку Приазов'я, що вигідно відрізняло його від інших регіонів. До середини XIX ст. в основних рисах завершився процес масового заселення півдня регіону. До цього часу в значній частині населення сформувалися свої культурні,

господарські традиції в нових умовах. Цей період характеризувався нерівномірними соціальним і економічним розвитком етнічних меншин як у силу їх різного правового статусу, так і в силу релігійних традицій того чи іншого національного співтовариства. У галузі культури та релігії відзначалися тенденції до толерантності по відношенню до звичаїв, традицій і прав інших етнічних груп. Культурно-освітній потенціал населення зростав, що зумовило постійне створення шкільної мережі. Вже перші роки ХХ ст. суттєво виділяються культурно-освітньою активністю, що характеризується вагомими досягненнями у вирішенні проблем загальної початкової освіти і зародженням загальнодоступної середньої школи. Перспективами подальших досліджень для сучасних дослідників є вивчення і відновлення історичної картини території Північного Приазов'я, а також розгляд впливу багатонаціонального населення на розвиток освіти і культури в регіоні.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Араджиони М.А. Греки Крыма и Приазовья : история изучения и историография этнической истории и культуры (80-е гг. XVIII в. – 90-е гг. XX в.). Симферополь: Амена, 1999. 132 с.
2. Бацак Н.І. Грецька спільнота Надазов'я: етнокультурні процеси (остання чверть XVIII – початок ХХ століття). К.: Реферат, 2010. 270 с.
3. Ганзуленко Валентина Польська католицька громада півдня України в другій половині XIX – на початку ХХ століть. – Поляки на півдні України: історія та сьогодення: У 2 т. Т.1. Жешов; Київ; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2008. 328 с. (Серія «Україна: історія і сучасність». Вип. 4).
4. Гриневич О.В. Сторінки історії Киселівки // Зб. наук. праць: Миколаївщина багатонаціональна: з історії етнічних спільнот регіону. Миколаїв: Атол, 2005. С. 260–265.
5. Данильченко О. Етнічні групи України: економічне та соціально-політичне становище на початку 20-х рр. ХХ ст. К., 1993. 58 с.
6. Зламан А. Поляки на Миколаївщині // Зб. наук. праць: Миколаївщина багатонаціональна: з історії етнічних спільнот регіону. Миколаїв: Атол, 2005. С. 253–260.
7. Иванов С.М. Демографическая ситуация и факторы, влияющие на ее изменение в среде малых этносов Донбасса (середина XIX – начало XX в.) // Межэтнические связи: история, этнография, культура. Донецк, 1995. С. 49–57.
8. Иванова Ю.В. Особенности формирования хозяйственного комплекса многонационального района Приазовья // Культурно-бытовые процессы на юге Украины. М.: Наука, 1979. С. 74–91.
9. Кабузан В.М. Заселение Новороссии (Екатеринославской и Херсонской губерний) в XVIII – первой половине XIX в. (1719–1858). М.: Наука, 1976. 306 с.
10. Конева Я.П. Исторична доля та народна творчість болгарської діаспори в Україні // Під одним небом: Фольклор етносів України. К.: Наукова думка, 1996. С. 26–44.
11. Красюкова М.М. Гімназії як центр просвіти учнівської молоді народів Північного Приазов'я. Materialy XIII Miedzynarodowej naukowo-praktycznej konferencji «Naukowa przestrzen Europy – 2017». Tom 3: Pedagogiczne nauki. Przemysl: Nauka i studia. С. 63.
12. Красюкова М.М. Розвиток шкільництва на початку ХХ століття в культурно-освітніх практиках народів Північного Приазов'я // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка 1 (18) 2017. С. 251–256.
13. Красюкова М.М. Умови виховання учнівської молоді у християнських конфесіях народів Північного Приазов'я. Матеріали за XIII Міжнародна научна практична конференція, «Ключові въпроси в сьвременната наука – 2017», Volume 6: Педагогически науки. София. «Бял ГРАД-БГ». С. 6–9.
14. Кресс Эрнст. Российские немцы или немецкие россияне на историческом перекрестке культур и языков. М.: МАЛП, 1995. 80 с.
15. Кулінич І.М., Кривець Н.В. Нариси з історії німецьких колоній в Україні. К.: Інститут історії України НАН України, 1995. 272 с.
16. Кулінич І.М. Німецькі колонії на Україні (60-ті рр. XVIII ст. – 1917 р.). Український історичний журнал. 1990. № 9. С. 18–30.
17. Курінна М.А. Традиційна культура та побут чехів Північного Приазов'я останньої чверті XIX ст. – ХХ ст. (на матеріалах с. Новгородківка Мелітопольського району Запорізької області): автореф. дис...канд. іст. наук: (07.00.05); Ін-т мистецтвознавства, фольклористики та етнології. К., 2009. 20 с.
18. Лиман І.І. Регулювання взаємин адептів офіційної церкви зі старообрядцями та сектантами на півдні України (остання чверть XVIII – середина XIX ст.) // Література та культура Полісся. Ніжин: НДПУ, 2004. Випуск 27. Регіональна історія та культура в українському та східноєвропейському контексті. С. 54–63.
19. Лісевич І. Польська національна меншина в Наддніпрянській Україні (1864-1917 рр.). УІЖ. 1997. № 2. С. 43–54.
20. Ляшенко В.Г. К вопросу о формировании многонационального состава населения Донбасса // Человек и мир. Духовная культура в современном мире. Мариуполь, 1992. С. 165–171.
21. Мариуполь и его окрестности. Мариуполь: Типо-Литография А.А. Франтова, 1892. 328 с.
22. Міронова Ірина Розселення поляків на території півдня України (XIX – початок ХХ ст.). Поляки на півдні України: історія та сьогодення: У 2 т. Т. 1. Жешов; Київ; Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2008. 328 с. (Серія «Україна: історія і сучасність». Вип. 4).
23. Первая всеобщая перепись населения Российской империи. 1897 г. Т. XIII: Екатеринославская губерния. СПб., 1904. С. VIII. С. 63–178.
24. Филимонова Т.Д., Смирнова Т.Б. Немцы // Народы и религии мира: Энциклопедия. М.: Большая российская энциклопедия, 1999. С. 373–375.
25. Ялі С. Греки в УРСР. Харків, 1931. 102 с.

ВПЛИВ НАЦІОНАЛЬНИХ МЕНШИН У СТАНОВЛЕННІ ЄВРЕЙСЬКОГО ШКІЛЬНИЦТВА НА ВОЛИНІ В КІНЦІ XVIII – ПЕРШІЙ ПОЛОВИНІ XIX СТ.

THE INFLUENCE OF NATIONAL MINORITIES IN THE DEVELOPMENT OF JEWISH SCHOOLS AT THE VOLINIUM IN THE END OF XVIII – FIRST HALF OF THE XIX CENTURY

Здійснено на основі публікацій та архівних матеріалів аналіз впливу поляків, українців, німців, чехів на становлення єврейського шкільництва на Волині в кінці XVIII – першій половині XIX століття. Розкрито найважливіші принципи навчання та виховання, властиві єврейському шкільництву цього періоду. Визначено, що волинська земля – яскравий зразок контамінації багатьох національних культур, зокрема поляків, українців, німців, чехів, що змушені були протистояти потужній асимілятивній політиці російського царського уряду.

Ключові слова: єврейське шкільництво, євреї, поляки, українці, німці, навчання, виховання.

Произведен на основе публикаций и архивных материалов анализ влияния поляков, украинцев, немцев, чехов на становление еврейских школ на Волыни в конце XVIII – первой половине XIX века. Раскрыты важнейшие принципы обучения и воспитания, присущие еврейскому школьному делу этого периода. Определено, что волынская

земля – яркий образец контаминации многих национальных культур, в частности поляков, украинцев, немцев, чехов, которые вынуждены были противостоять мощной ассимилятивной политике российского царского правительства.

Ключевые слова: еврейское школьное дело, евреи, поляки, украинцы, немцы, обучение, воспитание.

Retrospections analyzes the influence of the Poles, Ukrainians, Germans, Czechs on the formation of Jewish schooling in Volyn in the end of the XVIII th – the first half of the XIX century. The essence of the most important principles of education and upbringing inherent in the Jewish school of this period. The land of Volyn of the end of the XIX – early XX centuries – a vivid example of contamination of many national cultures, in particular Poles, Ukrainians, Germans, Czechs, who were forced to withstand the powerful assimilative policy of the Russian tsarist government.

Key words: Jewish school, Jews, Poles, Ukrainians, Germans, education, education.

УДК 37.011.33(477.82)“18/19”

Мелещенко А.А.,

канд. пед. наук,
старший викладач кафедри охорони
праці та цивільної безпеки
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Розвиток освіти євреїв на території багатонаціональної Волині відбувався під впливом освітньо-виховних традицій багатьох волинських етносів – поляків, українців, німців, чехів. Сучасні педагогічні реалії вимагають, з одного боку, врахування етнокультурних чинників, з іншого – створення умов для пізнання культури інших народів, виховання толерантних відносин між етнічними групами. Отже, досвід системи єврейської освіти, яка, функціонуючи в умовах полікультурності Волині кінця XVIII – початку XIX ст., виявилась національною за формою й духовною за змістом, може бути ефективно використаний сучасною педагогічною наукою і практикою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Окремі проблеми освіти певних українських етносів вперше розглядалися у працях І. Барсова, Л. Брамсона, М. Мукалова, С. Рождественського та інших науковців. [1; 5; 11]. Проте у цих роботах увага здебільшого зверталася на загальні тенденції розвитку освіти. Політика ж царської Росії щодо освіти етнічних спільнот імперії висвітлювалась досить поверхнево, тобто як один з механізмів русифікації неросійських етносів. Освітні проблеми національних меншин Волинського регіону досліджувались і в роботах сучасних педагогів та істориків О. Борейка, О. Буравського, Л. Єршової, М. Костюк, Н. Кротік, М. Левківського, І. Можарівської, Н. Рудницької, Н. Сейко, О. Суліменка, Г. Шпиталенко та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

У статті охарактеризовано становлення єврейського шкільництва Волинського краю, яке відбувалося під впливом культурних та освітньо-виховних традицій представників різних національностей, а саме: поляків (толерантне ставлення до представників єврейського етносу, надання їм права на свободу пересування і внутрішню самоорганізацію, організацію шкільництва), німців (спільність мов єврейського та німецького етносів, використання волинськими євреями мови ідиш із німецьким лінгвістичним компонентом та німецької як першої мови навчання в єврейських початкових школах Волині), українців (побутові, економічні, соціальні й культурні контакти етносів) тощо.

Метою статті є аналіз впливу національних меншин на становлення єврейського шкільництва на Волині в кінці XVIII – у першій половині XIX ст. Відповідно до мети ми намагалися також з'ясувати, які принципи навчання та виховання застосовувались у єврейських початкових школах зазначеного періоду і як вони впливали на полікультурний розвиток єврейського шкільництва.

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно тісними і давніми слід вважати на Волині польсько-єврейські культурні зв'язки. Відомо, що на території Волинської губернії польські освітні традиції нараховують уже кілька століть. Отже, їх історико-педагогічний та етносоціальний аналіз є

досить актуальним, оскільки історія цих традицій є невід'ємною частиною не лише історії шкільництва етнонаціональних меншин у великих поліетнічних організамах, але й історії України в цілому [13].

Сучасні дослідники єврейської освіти золотим століттям для євреїв Правобережної України називають XVIII ст., оскільки відомо, що уряд Речі Посполитої відзначався досить толерантним ставленням до представників єврейського етносу, надавши їм право внутрішньої самоорганізації та свободу пересування [9, с. 49]. Це, безперечно, впливало на освіту євреїв, зміст якої відображав національний єврейський колорит і гарантував збереження національних традицій єврейського народу.

Традиційно вважають, що ситуація докорінно змінилася після входження Правобережної України до складу Російської імперії. Однак варто зазначити, що майже всю першу третину XIX ст. навіть у межах російського освітнього законодавства Правобережжя продовжувало жити за польськими освітніми традиціями. Отже, єврейське шкільництво зберігало своє національне обличчя. Цьому сприяла, зокрема, діяльність попечителя Віленського навчального округу Адама Чарторийського і візитатора шкіл Волинської, Подільської та Київської губерній Т. Чацького. З іменами цих видатних людей пов'язаний період інтенсивного розвитку волинської культури і шкільництва, зокрема і єврейського. Т. Чацький розробив проект «Про стан освіти Волинської губернії», що складався з п'яти розділів: перші три з них характеризували стан навчання і виховання в кінці XVIII – на початку XIX ст., а четвертий і п'ятий розділи присвячувалися реформуванню освіти [7, с. 108–110]. Зрозуміло, що за нових ідеологічних вимог проект Т. Чацького щодо реформування єврейської освіти не міг втілитися. Однак діяльність багатьох впливових культурних і державних діячів польського походження навіть після входження Волині до складу Російської імперії на певний час продовжила на волинській землі дію польських правових та освітніх традицій, що забезпечило і традиційний розвиток єврейського шкільництва. Проте після поразки польського повстання 1831 р. асимілятивні процеси царського уряду, спрямовані на знищення національного польського шкільництва, поширилися також і на освіту інших етносів (зокрема, євреїв) політично небезпечного регіону.

Якщо російський культурний вплив на формування освітнього середовища євреїв відбувався, насамперед, через законотворчу чи практичну діяльність російських чиновників та поширення створеного російською літературою художнього образу єврея, то культурний вплив українського етносу відбувався здебільшого на побутовому рівні. Сучасний дослідник О. Субтельний схильний вважати, що стосунки між українцями та євреями не були дружніми. Протягом століть ці два

народи існували у структурно антагоністичному (хоч і взаємозалежному) середовищі [14, с. 345]. Він наголошував: «Тісніші зв'язки з українцями, які мало що могли запропонувати євреям у освітньо-культурному аспекті, здавалися справою малодоцільною. Українська інтелігенція засуджувала схильність євреїв, які протягом століть жили серед українців, до ототожнення з сильнішими росіянами» [14, с. 346]. Зазначимо, що відомий єврейський письменник В. Гроссман у статті «Україна без євреїв» писав: «Всі, хто народився і виріс в Україні, всмоктали у себе картини життя єврейського народу в її містах і селах <...> Тут жили наші діди, тут наші матері нас народжували, тут пролилося стільки єврейського поту і крові, що нікому не спаде на думку, що ця земля для них є чужою» [12, с. 147–148]. Тенденція до поєднання в освіті національно-релігійного і загальнолюдського в українській культурі блискуче сформульована письменником Т.Г. Шевченком: «Учіться, брати мої! Думайте, читайте, і чужому наuczайтесь, й свого не цурайтесь <...>». Це тенденція загальнолюдська, але особливо важлива для різних етносів, зокрема і єврейського [15, с. 203–206]. Наголосимо, що також відомий вислів українського письменника І. Я. Франка, який стосується освіти усіх народів: «Учителем школа стоїть» [16, с. 247]. Також письменник відзначав пристрасть євреїв до книги і науки, зацікавленість у навчанні дітей і участь батьків в оволодінні дитини наукою, підпорядкованість сім'ї, навчанню дитини, здатність єврея дати розумну і доброзичливу пораду («Як біда, то до жида», «Мудрий як жид», «Мудрий як рабин», «На то потрібна добра коп», «На то треба мати купеле»), здатність до комбінаторно-варіативного мислення – спекулятивного (за визначенням І. Франка) у час, коли іншого, крім філософського значення, слово «спекулятивний» ще не мало [17, с. 299].

Слід зазначити, що український вчений, історик, публіцист, суспільний діяч М. Драгоманов суперечливо ставився до євреїв: «Для нього єврейство взагалі здавалося темною та неосвіченою масою, з якимись дикими, смішними звичаями, яка вся тільки живе й дихає ґешефтами і вищий ідеал якої – гроші, гелд <...>, яких вона готова домагатися всілякими обдуреннями та низькими витівками, не зупиняючись ні перед чим» [10, с. 175]. Водночас дослідники зазначають: «Драгоманов був високої думки про розумові здібності євреїв і визнавав їхню зверхність над українцями, над простацькістю яких також часто жартував. Його ідеалом було повне злиття євреїв з українцями за допомогою змішаних шлюбів – Сари з Хведором, Авраама з Фроською» [10, с. 175]. Він вважав: «Тоді український народ, сприйнявши велику дозу єврейського розуму, зробиться великим історичним народом, а євреї як абсолютно лишній і ще до

того ж шкідливий елемент щезнуть» [10, с. 175]. Отже, стосунки між євреями та українцями Волині мали суперечливий характер, вони продовжували жити у близькому сусідстві, але в майже цілковитій ізоляції. До того ж багато представників кожної з цих націй були схильні таїти старі образи, ніж плекати спільні інтереси і взаєморозуміння [14, с. 346].

Необхідно також відзначити, що для єврейського шкільництва важливою була німецька культурна традиція, що стосувалася мови. Відомо, що в єврейських початкових школах першою мовою вивчення предметів довго була німецька. Це пояснювалося спільністю мов єврейського та німецького етносів. Єврейський народ через нелегі історичні обставини був розсіяний серед інших етносів та зазнавав постійного тиску інших мов. Живучи серед людей, євреї засвоювали їх мови і творили свою. Німецькі діалекти у поєднанні з івритськими і слов'янськими словами становили ідиш. Ідиш та інші мови єврейської діаспори послужили своєрідним захистом івриту – «мови релігії, поезії, мрії і надії» [4, с. 463–464]. Ідиш, яким виходить єврейська література – єдина мова, котрою євреї користуються у багатьох країнах. Вона склалася на основі верхньонімецьких діалектів у взаємодії з семітськими (давньоєврейськими) та слов'янськими елементами і належить до західної групи німецьких мов. Тому невдовзі мова ідиш (або раніше «ідиш-тайч», «івре-тайч») стала відрізнятися від діалектів німців, котрі жили переважно у селах [4, с. 464].

Слід зазначити ставлення до німецької мови викладача Житомирського рабинського училища Х.З. Слонимського: «Вся наука про єврейство створена німецькою мовою, за допомогою цієї мови єврей може пізнати себе та свою релігію, тільки через німецьку культуру він може дійти до ступеня культурного єврея» [8, с. 545]. Усі єврейські праведники за походженням з Німеччини. Підтвердженням цього є слова Г. Гейне: «Євреї – це німці, що прийшли зі Сходу. Німецька мова повинна мати належне місце у єврейських школах. Вона відкриває широке поле для освіти. Єврейському хлопчику вона доступніша, а через її посередництво легко буде вивчати інші мови, а серед них – і російську» [8, с. 545–546].

Наприкінці XVIII – на початку XIX ст. у мові ідиш відбувся новий етап розвитку, а її подальше становлення тісно пов'язане з діяльністю єврейських просвітителів І. Аксенфельда, Х. Гурвіца, М. Левіна (М. Лефіна) та інших. Основоположник єврейської класичної літератури Ш.Я. Обрамович (Мендель Мойхер-Сфорілу) очистив мову ідиш і надав їй відповідної виразності і звучності. Продовжили цю важливу справу письменники Шолом-Алейхем та Іцхак Перець [4, с. 464].

Порівнюючи окремі лексичні одиниці, що наводяться дослідниками А. Мюллером і А. Янсом

з Німеччини, а також беручи до уваги лексику, зібрану під час розмов з німцями-колоністами, можна зробити висновок щодо мовних запозичень, характерних для німецької меншини. Серед мовних запозичень німців більшість складають запозичення з польської та української мов, децю менше їх з ідиш та російської мови. Запозичення у словнику німців зберігають той самий корінь, який вони мали в рідній мові [3, с. 152]. Наголосимо, що у розвиток єврейської початкової освіти значний внесок зробив німецький філософ М. Мендельсон, який був засновником руху єврейської просвіти («мендельсонівський рух»). Освічені єврейські діячі вважали, що для відродження єврейського народу потрібна загальна освіта, а шлях до оновлення її лежить через загальноосвітню школу, яка успішно може протидіяти шкідливому розвитку хасидизму.

Порівняно з єврейським етносом чехи більше розвивали взаємозв'язки з українцями. Незважаючи на те, що у кожному чеському поселенні були початкові школи, у яких здобували освіту практично усі чеські діти, подальша їх освітня доля була вкрай обмеженою. На відміну від єврейських початкових закладів тут навчались майже нарівні хлопчики і дівчатка. У рішенні одного з кагалів на території Чехії говорилось: «Той, хто тримає у своєму хедері п'ять дівчат, не має права викладати хлопчикам Тору <...> Меламед, що викладає у своєму хедері Гемару, навіть один закон, не має права утримувати ні однієї дівчинки як учениці, а тим паче ні одного хлопчика, що вивчає алфавіт» [2]. Враховуючи однаковість єврейських традицій на території Східної Європи, це правило можна застосувати і до українських земель. Такі згадки трапляються рідко і мають вагоме значення для характеристики культурно-освітньої діяльності євреїв. Отже, дівчатка отримували якусь освіту у рамках хедера. Жінки могли одержати освіту, але з огляду на галахічні приписи вони мали лише дві можливості: або займатись самоосвітою з надрукованих мовою ідиш книжок, або отримувати знання на практиці.

Висновки. Викладений матеріал дозволяє зробити такі висновки. Зазначимо, що початкове шкільництво етнопонаціональних меншин волинського краю кінця XVIII – першої половини XIX ст. було високоорганізоване, самодостатнє, різнобічне відповідно до національних традицій і етносу. Польська, українська, німецька й чеська культури мали значний вплив та суттєво відрізнялися від єврейського шкільництва. Також особливою відмінністю було те, що разом з хлопчиками освіту у німецьких, польських, чеських народів могли здобувати і дівчата. Наголосимо, що політика Російської імперії за наявності певних відмінностей у законодавчих актах, що стосувалась початкової освіти різних етнічних груп, була руси-

фікаторською, насильницькою стосовно інших народів, зокрема євреїв, поляків, німців, чехів, ставлячи у привілейоване становище росіян. Національна початкова освіта на Волині до середини XIX ст. грала роль останнього захисного бар'єру у справі збереження самобутніх рис національних меншин, зокрема євреїв, поляків, німців, чехів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барсов Н.П. Школы на Волыни и Подолии в 1862 году: очерк из современного состояния. СПб: Тип. Морского министерства, 1863. 156 с.
2. Береговой М. Еврейский музыкальный фольклор. М., Иерусалим, 1934. 268 с.
3. Вітренко В.В. Мовні запозичення німцями-колоністами на Звягельщині. Національні меншини Правобережної України: історія і сучасність: науковий збірник «Велика Волинь»: праці Житомирського науково-краєзнавчого товариства дослідників Волині. Т. 18. Житомир: Вид-тво «Волинь», 1998. С. 152–153.
4. Етнографія України: навчальний посібник / за ред. С.А. Макарчука. Львів: «Світ», 1994. 520 с.
5. Мукалов Н. Народная школа в Юго-Западном крае: историко-статистический очерк. К., 1892. 60 с.
6. Національні меншини Правобережної України: історія і сучасність: науковий збірник. Серія «Праці Житомирського науково-краєзнавчого товариства дослідників Волині». Т. 18 / відп. редактор М.Ю. Костриця. Житомир: Видавництво «Волинь», 1998. 226 с.
7. Павлюк В.В. Стан польської освіти на Правобережній Україні на початку XIX ст. Національні меншини Правобережної України: історія і сучасність: науковий збірник «Велика Волинь»: праці Житомирського науково-краєзнавчого товариства дослідників Волині. Житомир: Видавництво «Волинь», 1998. Т. 18. С. 108–110.
8. Песах Марек. Борьба двух воспитаний из истории просвещения евреев в России (1864–1873). Евреи в Российской империи XVIII – XIX веков: сборник трудов еврейских историков / ред. М. Гринберг, А. Ковельман Москва-Иерусалим: изд-тво Еврейского университета в Москве, 1995, 5755. С. 543–586.
9. Рафальський О.І. Джерела з історії та культури єврейського народу Правобережної України у фондах Державного архіву Житомирської області / Євреї в Україні: історія і сучасність: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Житомир, 20 березня 2009 р). Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 49–52.
10. Рибак О.А. Влада – євреї-слов'яни. Міжконфесійні відносини в Росії у XIX ст. Євреї в Україні: історія і сучасність: матеріали міжнародної науково-практичної конференції (Житомир, 20 березня 2009 р). Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 168–176.
11. Рождественский С.В. Очерки по истории систем народного просвещения в России в XVIII – XIX веках. СПб., 1912. Т. 1. 48 с.
12. Рудницька Н.В. Освіта євреїв Волинської губернії у XIX – на початку XX століття. Житомир: Благодійний центр «Хесед Шломо», 2007. 216 с.
13. Сейко Н.А. Педагогічні та етносоціологічні засади розвитку польського шкільництва на Волині-Житомирщині у 1905–1938 рр.: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». К., 1999. 16 с.
14. Субтельний О. Україна: історія. К.: «Либідь», 1993. 718 с.
15. Український декламатор: збірка віршів для української молоді / упоряд. Н. і О. Зінкевичі; передм. Р. Семківа. К.: Смолоскип, 2006. 400 с.
16. Феллер М. Єврейська освітня традиція і єврейська освіта України. Євреї в Україні: історія, культура, традиції. К.: Друкарня МП «Базилік», 1997. 255 с.
17. Феллер М. Єврейська педагогічна традиція і сучасність. Єврейська історія та культура в Україні: матеріали конференції 2–5 вересня 1996. К.: «Джойнт», 1997. С. 299–301.

СВОЄРІДНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ЯВИЩ У СТАВЛЕННІ ДО СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКОЇ ДИТИНИ В ЕТНОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ XIX – ПОЧАТКУ XX СТОЛІТТЯ

PECULIARITIES OF SOCIAL PHENOMENA IN RELATION TO THE EASTERN SLAVIC CHILDREN IN ETHNOGRAPHICAL SOURCES OF THE 19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

УДК 37 (09)

Окольнича Т.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

На основі аналізу етнографічних джерел розкрито особливості східнослов'янської народної педагогіки у ставленні до дитини. Визначено, що основна функція східнослов'янської сім'ї – це продовження роду. З'ясовано ставлення народної педагогіки до багатодітності. Розкрито сприйняття суспільством психічно та фізично хворих дітей.

Ключові слова: східні слов'яни, народна педагогіка, етнографічні пам'ятки, сімейне виховання, східнослов'янська дитина.

На основании анализа этнографических источников раскрыты особенности восточнославянской народной педагогики по отношению к ребенку. Обозначено, что основная функция восточнославянской семьи – это продолжение рода. Выяснено отношение народной педагогики к многодетности. Рас-

крыто восприятие обществом психически и физически больных детей.

Ключевые слова: восточные славяне, народная педагогика, этнографические источники, семейное воспитание, восточнославянский ребенок.

On the basis of the analysis of ethnographic sources, the features of Eastern Slavic folk pedagogy in relation to the child have been revealed. It has been determined that the main function of the Eastern Slavic family is the continuation of the genus. The attitude of folk pedagogy to large families has been analyzed. The perception of society by mentally and physically ill children has been revealed.

Key words: the Eastern Slavs, folk pedagogy, ethnographic sights, family education, Eastern Slavic child.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Актуальність досліджуваної проблеми зумовлена зростаючим інтересом суспільства до відродження й розвитку окремих складників дитячої субкультури. Саме з дитинством пов'язані інтенсивні процеси виховання та соціалізації індивіда. З огляду на це історико-педагогічні дослідження мають адекватно відповідати на нагальні суспільні запити, що стосуються вивчення наявних у традиційній культурі східнослов'янських народів підходів до виховання, соціальної інтеграції підростаючого покоління тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

З кінця 90-х років XX століття у деяких підручниках з історії педагогіки звертається увага на історію виховання східнослов'янських народів. Серед таких наукових публікацій слід назвати підручник О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренка «Історія української педагогіки» (1999) [10].

Серед праць в галузі дитинознавства, а саме висвітлення його етнопедагогічних та етнопсихологічних аспектів, слід зазначити наукові розвідки Н. Побірченко «Пора дитинства в етнографічній спадщині членів українських громад (друга половина XIX – початок XX ст.)» [12]. Досліджуючи народну педагогіку як етноформуючий чинник, значну увагу приділяє дитині в етнопедагогічних традиціях українського народу кінця XIX – початку XX століття Н. Жмуд [6].

У докторській дисертації О. Радул «Виховання дітей в процесі життєдіяльності давніх східних слов'ян VI – XIII ст. (у пам'ятках і текстах)» [13] на підставі аналізу археологічних, етнографічних, фольклорних джерел аналізуються особливості

виховання дітей давніх східних слов'ян на різних вікових етапах їх життя.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Водночас у вітчизняній історико-педагогічній науці існує необхідність вивчення питання ставлення до малих дітей як початкової ланки у статево-віковій структурі східнослов'янського народу, що є ключовим для розуміння механізмів функціонування східнослов'янської педагогічної культури загалом. Поза увагою істориків педагогіки залишалося використання системи магічних звичаєво-обрядових практик у вихованні дитини-немовляти. Існує також потреба переосмислення досвіду традиційних етнопедагогічних принципів, характерних для педагогіки східнослов'янських народів, з огляду на сучасні підходи до розгляду цих питань.

Мета статті – на основі етнографічних джерел XIX – початку XX століття виявити особливості ставлення до дитини в народній педагогіці східнослов'янського суспільства.

Виклад основного матеріалу. У народній педагогіці важливе значення надавалося функції продовження роду. У східнослов'янського народу існувало переконання, що кожна сім'я повинна мати дітей: «А як не росте й одна дитина, то на старості трудна година» [15, с. 341]. Про важливе значення функції продовження роду свідчать, зокрема, весільні побажання: «Бодай на вас добра година та грошей торбина, а до того дівтори сотні півтори», «Скільки у стелі дощок, щоб у тебе було стільки діточок», «Скільки в лісі пеньків, щоб у тебе було стільки синків» [15, с. 345].

Про щастя мати дітей ідеться у низці східнослов'янських народних прислів'їв та приказок: «Діти – то Божа роса», «Малі діточки – ясні зірочки: і світять, і радують у темну ніченьку» [7, с. 155], «Діти – найбільша радість у світі», «Хата з дітьми – базар, а без дітей – пустка» [3, с. 80]. Бажаючи комусь добра, українці згадували дітей: «Година вам щаслива! Щоб ви бачили сонце, світ і дітей перед собою». Така ж думка простежується і в етнопедагогіці інших східнослов'янських народів: «Без гілок – не дерево, без дітей – не сім'я», «Де діти – там і радість» (росіяни), «Діти – основа щастя», «З дітьми багато клопоту, та без них – і світ немилий» (білоруси) [5, с. 69].

У східнослов'янській педагогіці регулювання дітонародження майже не існувало, тому для східнослов'янської сім'ї до ХХ століття була характерною багатодітність. В етнографічних джерелах серед типових причин, що диктували необхідність багатодітності, виокремлюються висока загальна смертність, незначна тривалість людського життя. Східнослов'янська народна педагогіка схвально ставилася до багатодітності, що добре видно на прикладі побажань: «Мати дітей повну хату», «Мати дітей копицю», «Скільки в стелі дощок, щоб було стільки дочок», «Скільки в лісі пеньків, щоб було стільки синків», «Гоп-гоп, щоб до року живіт лоп» [16], а також приказок і прислів'їв: «Один син – не син, два сини – пів сина, три сини – ото тільки син», «Де одинець – хазяйству кінець, а де сім – щастя всім», «У нього дочок сім, то й щастя всім» [16], «Як грибочки ростить, діточки!», «Сім синів годую, всім щастя готую», «Сім дочок – свій таночок». Білоруси говорили: «Багатодітні батьки рід людський тримають» [5, с. 45]. Сім'ю з однією дитиною називали кособокою, пояснюючи це тим, що одна дитина не вважається продовжувачем роду [5, с. 123]. Народна педагогіка з доброзичливим гумором ставилася до багатодітних сімей: «Діток повний куток» [5, с. 124].

Слід зазначити, що ставлення до багатодітності мало й інші прояви. Так, З. Болтарович стверджувала побутування в Україні навіть на початку ХХ століття думки, що батько більше дорожить конем, ніж дитиною [1, с. 16–17]. За спостереженням Г. Коноваленка, смерть дитини не є такою важливою, як смерть дорослої людини, особливо коли це чоловік і батько [9, с. 146]. Подібні міркування знаходимо також в приповідках, зафіксованих І. Франком: «Як умре дитина, то мала щербина, а як тато або мама, то велика яма» [15, с. 452], а також Є. Грицаком: «Склянок і дітей ніколи нема досить: склянки б'ються, а діти мруть», «Умерла дитина, та й кумівство пропало» [3, с. 95–96].

За народно-педагогічними приписами народження сина й доньки сприймалося по-різному. Зокрема, на Полтавщині говорили: «Коли багато дочок в батька – здирство, а коли сини, то весе-

ліше». Загалом східні слов'яни з появи сина раділи більше [9, с. 146].

Досліджуючи сімейне виховання східнослов'янських народів, етнограф З. Болтарович дійшла висновку, що в народній свідомості закріпився погляд на сина як на першого помічника батька, який своєю працею сприяє примноженню родинного майна, як на майбутнього годувальника сім'ї, на дочку ж – як на тимчасову гостю в ній, з якою, навпаки, пов'язані лише витрати [1, с. 17].

Це ставлення виразно помітно з народної приповідки: «Годуй сина для себе, а доньку для людей» [5, с. 43]. Український етнограф Є. Грицак зауважив, що народження в сім'ї лише дочок вважалося поганою прикметою, яку пов'язували з чарами, насланими на матір під час пологів [3, с. 100].

Аналізуючи сімейні стосунки східних слов'ян, етнографи ХІХ – початку ХХ століття зазначають: «Кожний господар дуже незадоволений, коли вродиться дівчинка. Відразу можна пізнати, що уродилося: коли господар веселий – то знак, що хлопець, а коли захмурений, а почухраєсь в голову, – то знак, що дівка» [5, с. 89]. Дівчину сприймали як об'єкт постійних видатків: «Для родини тоді таке явище прирівнювалося до справжнього лиха, незважаючи на заможність, батько, повторював: «Я себе сім разів зарізавав. Нема гірше, як самі дівки» [5, с. 123].

Є.Грицак, аналізуючи ставлення до статі новонародженого в народних повір'ях східних слов'ян, зазначає, що до дівчинки господар ставить одну пару кумів (до хлопчика – по дві і три) [3].

З огляду на більшу смертність дівчаток у давніх слов'ян хлопчики у сім'ях переважали. В одній із пісень, зібраних П. Киреєвським у першій половині ХІХ століття у Новгороді, йдеться: «Во славном во городе, в Киеве Жила-была молода вдова. У вдовушки было девять сынков, А дочка десятая <...>» [11, с. 53].

Очевидно, наведені приклади засвідчують прагматичний підхід східних слов'ян до повноти структури сім'ї з метою найефективнішого виконання покладених на неї функцій. Таке ставлення до дітей, яке випадало із загалом гуманістичних принципів народної моралі, слід пояснювати соціальними умовами, які відобразилися в педагогіці наших пращурів у поглядах на члена родини як на суспільно корисну особу відповідно до його працездатності.

У системі ціннісно-педагогічних орієнтацій східних слов'ян помітне місце посідають заборона і грішність переривання вагітності, адже, як вже зазначалось, народження і виховання дітей розглядалися народною педагогікою обов'язком кожної сім'ї.

У східнослов'янській виховній традиції дітогубство було найстрашнішим гріхом. Вважалося, що після смерті на жінку чекає страшна кара:

на тому світі вона вічно буде їсти своїх ненароджених дітей [6, с. 300].

Норми звичаєвого права визначали й контролювали поведінку вагітної жінки з метою застереження від народження дітей-калік. Система обрядів, повір'їв, замовлянь, заборон, прикмет спрямовувалась на створення сприятливого ґрунту для народження психічно та фізично здорових немовлят, а також на захист дітей з вадами.

У східних слов'ян використовували такі оцінки стосовно дітей із психічними вадами: «слабенькі», «дурненькі», «ненормальні», «примурки», «недоноски», «недородки», «недоносчі» [16], «неповна розуму» [16].

У народному побуті спостерігається негативне ставлення до калік, що виявлялося в насміханні, дражнінні та гонінні: «<...> Люди лаяли<...> Діти бігали з паличчям <...> сміючись <...> Дражнили <...>» [16].

Дражніння, за словами Г. Виноградова [2, с. 80], є своєрідною формою словесної агресії, певним способом висміювання (а отже – негативної соціальної поведінки) певних фізичних чи розумових відхилень та правил поведінки.

У педагогіці східнослов'янських народів існувала й інша думка, що треба гуманно ставитися до дітей-калік, оскільки можна наклікати біду на власну сім'ю або хтось з близьких родичів може народити таку ж дитину. Така протилежність пояснюється, мабуть, побутованням різного характеру повір'їв про каліцтво. У народних педагогічних уявленнях каліки, юродиві – це, насамперед, страдники, які розплачуються за скоєні гріхи матері, рідні. Такі люди, як вважав народ, вміли передбачати майбутнє [4].

Немовлят з фізичними вадами називали виродками (дітьми-страховищами, анормальними, із звичайними частинами тіла), одмінами (дитина з великою головою, з довгими руками й ногами, хвора на розм'якшення кісток) або упирями. Здебільшого їх старалися позбутися, бо вважали підкидьками нечистого замість викрадених ним людських дітей [4].

У народних уявленнях побутовала думка, що одним із засобів попередження фізичних та психічних вад дитини є відвертання від неї вроків: «Уродила, та не облизала» [5, с. 132]. Також не радили до дитини звертатися такими словами: «Моє бідне, нещасне», оскільки в майбутньому сказане могло здійснитися. З огляду на це існувала низка попереджувальних заходів під час зустрічі з дитиною: якщо дорослий мав карі очі, то повинен подивитися вгору і сказати: «Яке погане» – щоб не наврочити, подивитися спочатку на свої нігті [5, с. 133].

Як свідчать дані архівних джерел та окремих польових записів, існувало вірування про можливу підміну нечистою силою новонародженої людської дитини на свою – *погану* [5, с. 135], адже немовля

з моменту народження піддавалася негативному впливу як від людей, так і від представників міфологічного світу. Очевидно, що в основі цього вірування – неспроможність тогочасної медицини пояснити факт народження хворих дітей.

Висновки. Отже, у народних педагогічних уявленнях східних слов'ян основна функція сім'ї – це народження і виховання дітей як продовжувачів роду, які мають берегти, примножувати та транслювати родинну звичаєво-обрядову культуру наступним поколінням.

Характеристика впливу звичаєвого права на родинну педагогіку в контексті етнокультури східнослов'янських народів дозволила з'ясувати, що фактори (фізіологічні, соціальні, моральні), принципи, уявлення про допустиме й заборонене в сім'ї сприяли розвитку системи етнічних стереотипів, збереженню звичаїв та традицій.

Перспективою подальших розвідок є проблема переосмислення досвіду традиційних етнопедагогічних принципів, характерних для педагогіки східнослов'янських народів, у контексті сучасних підходів до розгляду цих питань.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Болтарович З. Традиції сімейного виховання. Народна творчість та етнографія. 1993. № 2. С. 16–17
2. Виноградов Г.Н. Детский фольклор и быт: программа наблюдений. Иркутск: Этнологическая Секция Восточно-Сибирского отдела Русского географического общества, 1925. Вып. III. 84 с.
3. Грицак Є. Дитина в українських народних повір'ях. Неопалима купина. 1995. № 5–6. С. 77–100
4. Гринченко Б. Этнографические материалы, собранные в Черниговской и соседних с ней губерниях. Чернигов: Тип. Губ. земства, 1895–1899. Вып. I – III.
5. Етнографічний збірник / ред. В. Гнатюк. Львів: Наукове т-во ім. Т. Шевченка, 1914. Т. XXXV. 269 с.
6. Жмуд Н.В. Дитина як архетип етнічної культури українців. Наук. зап. Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. Вінниця, 2008. Вып. 13. С. 297–302.
7. Зубрицький М. Село Мшанець Старосамбірського повіту: матеріали до історії галицького села. Записки НТШ. 1907. Т. 77. С. 155–156
8. Квас О.В. Розвиток ідей дитиноцентризму в педагогічній теорії та практиці (друга половина XIX ст. – перша половина XX ст.): дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Дрогобич, 2012. 465 с.
9. Коноваленко Г. О народной медицине Переяславского уезда Полтавской губернии. Этнографическое обозрение. 1891. № 2. С. 146–148
10. Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. Історія української педагогіки: навч. посібник / за ред. М.Г. Стельмаховича. К.: ІЗМН МО України, 1999. 357 с.
11. Песни, собранные П.В. Киреевским. Изданы Обществом Любителей Российской Словесности при Императорском Московском Университете. Вып. II,

ч. I. (Песни необрядовые). М.: Печатня А.И. Снегиревой, 1917. 125 с.

12. Побірченко Н.С. Пора дитинства в етнографічній спадщині членів українських громад (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.). К.: Науковий світ, 2000. 199 с.

13. Радул О.С. Виховання дітей в процесі життєдіяльності давніх східних слов'ян VI – ХІІІ ст. (у пам'ятках і текстах): дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Кіровоград, 2014. 475 с.

14. Скутіна В.М. Традиції українського народу природоохоронного виховання і їх використання в сучасній школі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1994. 189 с.

15. Франко І. Дитина в звичаях і віруваннях українського народу (рецензія). Зібрання творів: у 50-ти томах. К.: Наукова думка, 1976–1986. Т. 37. 982 с.

16. Шаровкин И.С. Обычаи крестьян Печенежской волости Волганского уезда Харьковской губернии. Отдельные оттиски из «Харковського сборника» за 1896. Харьков, 1896.

СВОЄРІДНІСТЬ СОЦІАЛЬНИХ ЯВИЩ У СТАВЛЕННІ ДО О. ДУХНОВИЧ В КОНТЕКСТІ СУЧАСНОЇ ПЕДАГОГІКИ

O. DUKHNOVYCH IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGY

У статті розглянуто суть та значення внеску видатного просвітника О. Духновича в українську педагогіку. Проаналізовано внесок О. Духновича в педагогіку гуманізму, етнопедагогіку та духовну педагогіку. Доведено, що вчений розробив парадигму духовно-морального виховання молоді. На підставі порівняльного аналізу сучасних вітчизняних концепцій та педагогічних ідей О. Духновича зроблено висновок про те, що їм притаманні певні паралелі та спільні тенденції. Визначено, що схожий напрям думок та подібні способи аргументації вчених різних епох ґрунтувалися на світоглядних засадах християнського віровчення нашого народу, кордоцентризми як підставі української духовності.

Ключові слова: О. Духнович, народна педагогіка, етнопедагогіка, педагогіка гуманізму, патріотичне виховання, духовно-моральне виховання.

В статье рассмотрены смысл и значение вклада выдающегося просветителя А. Духновича в украинскую педагогику. Проанализирован вклад А. Духновича в педагогику гуманизма, этнопедагогику и духовную педагогику. Доказано, что ученый разработал парадигму духовно-нравственного воспитания молодежи. На основании сравнительного анализа современных отечественных концепций и педагогических идей А. Духновича сделан вывод о том,

что им присущи определенные параллели и общие тенденции. Определено, что похожие мысли и подобные способы аргументации ученых разных эпох основывались на мировоззренческих основах христианского вероучения нашего народа, кордоцентризме как основании украинской духовности.

Ключевые слова: А. Духнович, народная педагогика, этнопедагогика, педагогика гуманизма, патриотическое воспитание, духовно-нравственное воспитание.

The influence and significance of the contribution of the prominent enlightener O. Dukhnovych to Ukrainian pedagogy are considered in the article. The contribution of O. Dukhnovych to the pedagogy of humanism, to ethnopedagogy and spiritual pedagogy, is analyzed. It is proved that the scientist developed a paradigm of spiritual and moral education of youth. On the basis of comparative analysis of modern domestic concepts and pedagogical ideas of O. Dukhnovych, it is concluded that they have certain parallels and common tendencies. It is determined that a similar direction of thought and similar methods of argumentation of scholars of different epochs were based on the ideological principles of the Christian doctrine of our people and on the cordocentrism as the basis of Ukrainian spirituality.

Key words: O. Dukhnovych, folk pedagogy, ethnopedagogy, pedagogy of humanism, patriotic education, spiritual and moral education.

УДК 37(477.87)(092)“18”

Тимчик М.П.,

аспірант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ДВНЗ «Ужгородський національний університет»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблеми, що на початку ХХІ ст. постали перед українською освітою та педагогічною наукою, схожі з тими, які були актуальні для педагогіки ХІХ ст. Із середини ХІХ ст., за визначенням О. Сухомлинської, в Україні починається розвиток ідей, які можна назвати сучасною (модерною) педагогічною думкою [27, с. 54–56]. Вона базувалася на низці науково методологічних принципів, з-поміж яких стрижневим слід вважати принцип гуманістичної спрямованості мети. Серед найуживаніших кодів тоді були такі: рідна мова, історія, література, фольклор, релігійно-етичні постулати. Ця вітчизняна педагогічна думка гуманістичного спрямування представлена О. Духновичем, К. Ушинським, П. Юркевичем, М. Драгомановим, О. Кониським, М. Костомаровим, І. Франком та іншими [18, с. 6].

Олександр Духнович (1803–1865) – найвидатніший культурно-освітній діяч Закарпаття ХІХ ст., який очолив тоді когорту «Будителів» русинів (сьогодні українців) краю. Історичне Закарпаття упродовж своєї величній і трагічній історії нового і новітнього часу мало трьох батьків свого народу – отців-душпастирів Андрія Бачинського (ХVІІІ ст.), Олександра Духновича (ХІХ ст.), Августина Волошина (ХХ ст.). О. Духнович та його творча діяльність були ніби перехідним містком від історії

нового часу до новітнього з різноманітними суспільними, громадсько-політичними, культурно-освітніми, державницькими процесами та рухами.

Теоретичний і практичний доробок вченого не втратив актуальності і нині. ґрунтовне вивчення, широке висвітлення й творче використання його спадщини на практиці забезпечить дотримання принципів єдності, спадкоємності традицій поколінь у розвитку педагогічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Багатогранна, своєрідна і суперечлива спадщина О. Духновича привертала до себе увагу українських, словацьких та чеських дослідників Ф. Науменка, О. Машталера, О. Сухомлинської, О. Фізеші, Д. Данилюка, В. Туряниці, Ю. Бачі, М. Ричалки, О. Рудловчак та інших, довго була предметом гострої полеміки. Про життя і діяльність О. Духновича створено багато літератури, проте обрана нами тема досліджувалась лише фрагментарно. В оцінках, які давалися постаті будителя в радянський і дорадянський періоди, можна натрапити на розбіжності та заідеологізовані трактування. О. Духновича ніхто ще не досягнув. Сучасного осмислення суті та значення внеску вченого в українську педагогіку ще не здійснено.

Сучасні дослідники життєвого і творчого шляху О. Духновича слушно зазначають, що процес і

тенденції суспільного життя видатного педагога-новатора в галузі розбудов національної освіти і школи не тільки аналогічні з сьогоденням, але й однозначні за своєю метою, завданнями та практиками.

Отже, своєчасність дослідження творчості О. Духновича зумовлена, з одного боку, об'єктивною потребою ретельного вивчення його багатой педагогічної спадщини, яка досі глибоко і всебічно не проаналізована, а з іншого – істотною потребою виокремлення та критичного осмислення його ідей, які не втратили своєї значущості на сучасному етапі українського державотворення і можуть творчо використовуватись у процесі виховання молоді на християнсько-гуманістичних засадах.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Недостатньо вивченим є внесок О. Духновича в розвиток етнопедагогіки, педагогіки гуманізму та духовної педагогіки.

Мета статті. Для нас важливо переосмислити творчу спадщину О. Духновича, виокремити і проаналізувати найцінніші та співзвучні нашій дійсності думки, які сприяють досягненню духовної єдності поколінь, з'ясувати, які ідеї просвітник особливо вдало аргументував, а які не мають належної доказовості, та виявити, як ці ідеї та висновки відповідають сучасному рівню психолого-педагогічної науки.

Виклад основного матеріалу. О. Духнович з правильних методологічних позицій підійшов до визначення предмета педагогіки. У вступній частині до курсу шкільної педагогіки на запитання «Що є педагогіка?» дав таку відповідь: «Педагогія есть наука, которая учит, як должно есть человек наставляти, то есть: яким способом можно силы человеческия тѣлесныя и душевныя, от природы данный, от молодости, разуму пристойно и согласно сохранять и повершати» [10, с. 7].

Попри те, що в ХХ ст. педагогічна наука значно розширила свої межі і уточнила понятійно-категорійний апарат, це визначення предмета загальної педагогіки як науки про виховання людини співзвучне й ідентичне тим дефініціям, які містяться в сучасній навчально-методичній літературі. М. Фіцула подає таку дефініцію: «Педагогіка – це сукупність теоретичних і прикладних наук, що вивчають процеси виховання, навчання і розвитку особистості» [20, с. 239]. З огляду на те, що людина відчуває на собі виховний вплив упродовж усього життя, В. Ягупов, цитуючи О. Духновича, наводить обґрунтоване твердження, що сучасна педагогіка – це наука про виховання людини [37, с. 8].

Незаперечним є внесок О. Духновича в народну педагогіку – галузь педагогічних знань і досвіду народу, що проявляється в домінуючих поглядах на мету, завдання, засоби, методи і результати виховання й навчання. Цей термін ввів О. Духнович. У 90-х рр. ХХ ст. у педагогічній науці з'явився

термін «етнопедагогіка». Якщо поняття «народна педагогіка» включає емпіричні педагогічні знання без належності до конкретної етнічної спільноти, то поняття «етнопедагогіка» пов'язане з конкретною етнічною належністю педагогічних традицій [20, с. 246].

У контексті цього дослідження ці загальні дефініції авторства М. Фіцули потребують уточнень, оскільки дидактико-педагогічна концепція О. Духновича ґрунтується на глибокому знанні етнічної психології свого народу та традиціях етнопедагогіки.

У своїй «Народній педагогії» (1857) та інших працях він застосував народні принципи виховання дітей, дослідив способи поєднання народної педагогічної мудрості з педагогічною наукою. Отже, є підстави вважати О. Духновича одним із засновників етнопедагогіки в Західній Україні. Принципи етнопедагогіки він застосовував у своїх шкільних підручниках, зокрема у «Книжці читальній для починаючих» (1847) та «Краткому землеробстві для молодих русинов» (1851). Так, даючи оцінку легковажному ставленню до виховання, він використовує загальнонавчальні народні порівняння: «Людина без виховання до скотини подібна», «Хто не навчиться і не звикне до праці, буде наче трутень у середовищі бджіл» [10, с. 8]. Це ж ми знаходимо і в багатьох приказках, прислів'ях, афоризмах, які використовуються у творах письменника.

На підставі проаналізованих педагогічних праць вченого робимо висновок, що він одним із перших в Україні відкрив ті корені національної етнопедагогіки, які через століття спонукали іншого великого педагога В. Сухомлинського вдаватися до спеціального терміна «школа радості». Саме О. Духнович започаткував ідеї навчання, «зчасливлюючого» дитину. Перший розділ його «Книжці читальної для починаючих» називається «О радостях школских». Його школярик благає матір купити книжечку. Він вірить, що «во школѣ дѣти знают доброй долѣ», а побувши тут, побачив, «якѣ там вшитко красно є, аж сердце ся радує» [5, с. 22–23].

На сучасному етапі етнопедагогіка перетворилася на окремих синтетичний науковий напрям, який розвивається в тісному зв'язку з історичними, краєзнавчими, етнографічними студіями. Одним із сучасних *батьків* етнопедагогіки, який розробив її науково-теоретичні засади, вважається М. Стельмахович [24]. У масиві наукової і дидактичної літератури, зокрема ґрунтовних навчальних посібників [16; 24; 32], представлено цікавий матеріал з досвіду і практики застосування надбань народознавчих і краєзнавчих знань у навчально-виховному процесі різних типів навчальних закладів другої половини ХІХ – 30-х років ХХ ст. У дослідженні Л. Левицької [16] обґрунтовано постулат, згідно з яким родинне життя розглядається як взірць громадського життя, а родина – як мала

Батьківщина. На цій основі кристалізувалося розуміння ролі довілля та Батьківщини великої у формуванні людських чеснот.

Розроблена О. Духновичем концепція навчання і виховання віддзеркалювала історичні, географічні, соціокультурні особливості краю та психологічні особливості закарпатської гілки українського народу. Аналізуючи праці просвітника, можна дійти висновку, що його погляди в галузі етнічної психології не були сформовані у наукову систему, проте йому вдалося навести характерні риси, притаманні українській душі, виявляючи неабияку спостережливості і проникливості.

Ці спостереження й узагальнення не втратили, вочевидь, актуальності. Варто згадати про них зараз, коли ми, вже вільні громадяни незалежної країни, знову шукаємо причини своїх нинішніх негараздів. Означений аспект доробку просвітника, на жаль, здебільшого залишився поза увагою дослідників.

Дослідницьку увагу привертають різножанрові літературні твори О. Духновича, вірші для дітей, оповідання, загадки та байки [7, с. 18–89], у яких постає певний моральний кодекс українця Карпат – розум, потяг до знань, витримка, працелюбність і працездатність, чесність, порядність, миролюбність.

Найповнішу і найвиразнішу характеристику вдачі українців краю, яка складалася віками і допомагала їм вистояти під час найбільших лихоліть, О. Духнович окреслив у етнографічній розвідці «О народах крайнянських или карпатороссах угорських» (1853). Він відзначив, що місцеві русини набожні, справедливі, щирі, великодушні, вразливі, меланхолійні, важко переживають кривду, шанують батьків, гостинні, щиросердні, живуть малими статками, не жадають чужого, не крадуть [6, с. 499–508].

У працях О. Духновича знаходимо багатство думок, що стосуються різних рис характеру людини. Серед них особливо цінуються ним почуття власної і національної гідності, честі, правдивості, щирості, а також любов до Бога і ближнього, милосердя, прощення та інші християнські чесноти. Гостро засуджує просвітник зажерливість, бездушність, пихатість, честолюбство, нечесність, лукавство, пристосовництво та інші негативні риси характеру, властиві здебільшого неробам, що живуть коштом чужої праці. Гідний уваги той факт, що поданий О. Духновичем ще в середині XIX ст. моральний кодекс українця Карпат («Реєстр високих моральних якостей нашого народу та їх антиподів») збігається з «Кодексом вартостей», розробленим відомим сучасним педагогом О. Вишневським [2, с. 127], а відмінності між ними є несуттєвими.

Одним із головних завдань сучасної психолого-педагогічної науки є обґрунтування сутності та загальних принципів педагогічного процесу.

Педагогічний процес (лат. “processus” – просування вперед) – це спеціально організована, цілеспрямована взаємодія педагогів і вихованців, метою якої є вирішення освітніх проблем і розвиток особистості [20, с. 278].

Здійснений нами аналіз засвідчує, що загальні принципи педагогічного процесу відображені і більш-менш докладно обґрунтовані в дидактиці О. Духновича [10, с. 26, 29, 31–34, 42–43, 84–85]. Збагнувши складну природу педагогічного процесу як процесу взаємодії і співпраці учителя й учня, він на цій основі зумів висунути такі принципи: принцип виховуючого навчання, «чувствительного наставлення» (принцип наочності); принцип «самохотности»; принцип міцності знань, їх ґрунтового засвоєння, зв'язку навчання з життям; принцип врахування індивідуальних і вікових особливостей дітей; принцип емоційності навчання, за якого для дітей «не будет наука унылая», навпаки, вони будуть постійно відчувати «внутренню наук радость» [10, с. 32]. «Силоміць знання не напихаються в голову дѣтям», – категорично заявляє наш видатний педагог [8, с. 13].

А найпершим і найважливішим обов'язком вчителя є любити дітей [10, с. 7].

Отже, мислитель виступав за гуманізацію навчально-виховного процесу через відмову від авторитаризму в стосунках з дітьми, від засад авторитарної педагогіки. Саме на цей гуманістичний аспект доробку просвітника слід особливо звернути увагу, оскільки, на жаль, у сучасній виховній практиці продовжують існувати засоби, що спираються на психологічний тиск, примушення та приниження дитини. Не знайдено межі між авторитетністю педагога і авторитаризмом, не вирішено адекватно проблему заохочення та покарання.

Українські вчені окремо виділяють такі найважливіші принципи виховання [37, с. 501]:

– *природовідповідність* виховання – врахування багатогранної та цілісної природи людини, вікових та індивідуальних особливостей вихованців, їхніх соціально-психологічних, національних і релігійних особливостей;

– *народність* – єдність національного і загальнолюдського у вихованні, національна спрямованість виховання, формування національної свідомості і самосвідомості, любові до рідної землі і свого народу, оволодіння рідною мовою, використання всіх її багатств і засобів у мовній практиці;

– *культуровідповідність* виховання – органічний зв'язок з історією народу, його мовою, з народним мистецтвом, ремеслами і промислами, забезпечення духовної єдності, наступності і спадкоємності поколінь.

Ще у XIX ст. О. Духнович на основі норм християнської моралі в своїх творах обґрунтував систему базових ідей виховання духовно зрілої і моральної

особистості. Уся система педагогічних ідей мислителя була проінята принципами народності, спорідненості (природовідповідності), гуманності та культуровідповідності. Означені принципи мають позачасове, загальнолюдське значення і можуть бути застосовані і в сучасних умовах під час розробки мети, завдань, а також системи форм і методів виховання моральної особистості.

На особливу дослідницьку увагу заслуговує принцип природовідповідності у розумінні О. Духновича. Як і Я. Коменський та Г. Сковорода, О. Духнович вимагав у процесі виховання «в усьому слідувати природі», оскільки «кожна людина за природними нахилами або темпераментом на якусь річ схильність має» [10, с. 10]. Вимога природовідповідності виховання ґрунтувалася на глибокому знанні індивідуальних якостей дитини, її природного нахилу. Дитина – представник певного етносу з його характерними особливостями, тому природовідповідність в О. Духновича не лише «єство, натура, наука і звичай», але й громадянська добродієність, обов'язки людини перед своїм народом і батьківщиною, її моральне обличчя.

Сама логіка міркувань О. Духновича приводить до думки, що неспоріднене виховання, за якого не враховуються природні здібності і нахили, обмежується свобода учня, пригнічується властива дитині активність і творчий потенціал, перекреслює саму можливість досягнення людиною щастя.

Принцип природовідповідності у спадщині О. Духновича обґрунтовано на рівні досягнень педагогічної науки середини ХІХ ст. Він, як і інші розкриті педагогом проблеми, потребує вивчення для заповнення прогалів у вітчизняній історико-педагогічній науці.

Ключовим чинником патріотичного виховання О. Духнович, як і інші українські педагоги й освітні діячі другої пол. ХІХ – поч. ХХ ст., визнавав рідну мову, вивчення широкої сукупності відомостей (історичних, географічних, природознавчих, суспільствознавчих) про рідну землю. Важливого значення надавав історії, фольклору та народній педагогіці як основам формування патріота. Завдяки О. Духновичу поняття «патріотичне виховання» збагатилося такими етнічно спрямованими складниками, як любов до рідної землі, рідних традицій, рідного слова, рідної природи.

О. Духнович вважав найкращим у світі те, що своє, рідне, «бо кров'я не можна затаїти, а народ наш есть нам ближший, и родный» [10, с. 59].

У роботі «О народах крайнянских или карпаторосах угорских» автор підкреслює такі психологічні особливості карпаторосів: вільнолюбність, допитливість, обдарованість [6, с. 499–508]. О. Духнович з гордістю пише: «Русини своїм обдаруванням переважають багато інших народів, а їх розголошувана бездарність є наклепом ворогів» [15, с. 59].

Відомо, що найважливішою національною ознакою кожного народу є його мова. О. Духнович виступав проти білінгвізму (вживання двох мов) у ранньому віці і вимагав, щоб навчання дітей у початковій школі здійснювалось рідною мовою відповідно до історичних і національних традицій народу. Просвітник любив і шанував руську мову, бо знав, що рідна мова – це перша й найважливіша ознака народу, це видима прикмета окремоті від інших народів. І тільки рідна мова дає народові спроможність виявляти себе завжди і всюди, виявляти і розвивати свою культуру, підносити себе духовно й бути справжніми і щирими дітьми Батьківщини. Отже, О. Духнович українську (русинську) мову розглядав не лише як етнодиференціюючу, але й як етноформуючу ознаку, а такий підхід узгоджується з висновками та спостереженнями вчених ХХ ст. – педагогів, психологів, мовознавців, етнологів. О. Потебня вважав, що думка людини, висловлена рідною мовою, виявляється логічнішою, глибшою, ніж її висловлювання з допомогою словника і форм чужої мови. Чужа мова, насаджена в ранньому віці, гальмує розумовий розвиток дитини. Погоджуючись із О. Духновичем, О. Потебня стверджував, що мислення дитини повинно формуватися на ґрунті рідної мови, і поки воно не дозріло, поки не сформувався остаточно мовно-розумовий апарат, двомовність є шкідливою. Є докази того, що мова передається генетично з роду в рід, від дідів і прадідів онукам [17, с. 93–94], а тому вона є могутнім репрезентантом народної педагогіки [23, с. 35].

Втрата народом своєї мови означає його денационалізацію. У книзі «Краткий землепис для молодых русинов» (1851) О. Духнович підкреслює, що кожний народ залишається народом, доки зберігається його мова, звичаї, культура, традиції, релігія, любов до батьківщини [9, с. 219–220]. Схожі думки про значення материнської мови в духовному житті народу, освіті та педагогіці висловлював І. Огієнко. Рідну мову він визначає як душу народу та як його живе серце: «<...> гине чи занепадає мова – гине і занепадає народ» [19, с. 219].

У контексті сучасних геополітичних реалій особливої ваги набуває заклик першого і останнього Президента Карпатської України, визначного педагога, продовжувача освітніх традицій «Будителів» ХІХ ст. А. Волошина: «Борімося проти полонізмів, проти москалізмів або мадяризмів, але не борімося проти самої рідної мови, яка нічим не винна в тому, що не могла вільно розвиватися на своїй землі» [2, с. 5].

Сучасні українські вчені-педагоги, психологи, філософи значно поглибили, уточнили і розширили властиві просвітникам ХVІІІ – ХІХ ст. (Г. Сковороді, К. Ушинському, О. Духновичу) уявлення про сутність, загальні принципи та основні напрями національного виховання.

Дослідники одностайні в думці, що досвід виховання має незаперечні національні особливості (традиції, погляди, звичаї, світогляд тощо), бо кожен народ творить свою систему виховання, яка відповідає характерним рисам його народності. Загальної, позанаціональної системи виховання не існує ні в теорії, ні на практиці. У процесі виховання, насамперед, формується характер людини. К. Ушинський вважав, що характер і є саме той ґрунт, у якому корениться народність [33, с. 51]. О. Духнович на перший план виховання ставив формування у дітей почуття патріотизму, «любові к своїй народности».

Погоджуючись із цим, В. Сухомлинський вважав, що національне виховання без патріотизму, без знання та запровадження у шкільництво «азбуки патріотичного виховання» [28, с. 134] не має сенсу. Саме відданість рідній землі, любов до Батьківщини, рідного народу, його історії, мови, культури породжують національний менталітет, психіку і характер людини.

На думку сучасних вітчизняних та зарубіжних дослідників [13, с. 3–9], з якими ми погоджуємося, творцем повного курсу української національної педагогіки, яка відповідає духові рідного народу, є Г. Ващенко (1878–1967). За словами А. Погрібного, головна заслуга Г. Ващенка полягає «<...> у створенні національної педагогіки, яка відповідає ментальності, історичній місії, потребам державного будівництва українського народу» [22, с. 13]. Патріот-державник формулює ідеал українського виховання («служба Богові і Батьківщині») [1, с. 185].

Ще в сер. XIX ст. О. Духнович дещо не так образно і переконливо, як Г. Ващенко, сформулював ідеал морально-релігійного і патріотичного виховання молоді: «Первая обязанность человека есть ко Богу, друга ж – к своему народу». Далі він говорить: «Вірним будь, вітчизна бо є твоя колыска, вона буде і домовиною твоєю. Хто вітчизну свою не поважає, той сирота, без батька, без матері, без усього» [10, с. 59–60].

За роки незалежності в Україні написано багато науково-теоретичних праць, присвячених оновленню підходів до патріотичного виховання. Зміст поняття «патріотизм» розкривається в «Енциклопедії освіти» (2008) як суспільно-моральний принцип діяльного ставлення до свого народу, що віддзеркалює національну гордість і любов до Вітчизни, громадянську відповідальність за її долю, а також емоційне підпорядкування особистістю свого життя спільним національним інтересам, виявляється в готовності служити Батьківщині й захищати її від ворогів (В. Ткаченко) [11, с. 390]. У сучасному тлумаченні патріотизм поєднує любов до своєї Вітчизни, свого народу, гордість за його минуле і сьогодення, готовність до захисту рідної землі й водночас стає усвідомленим містком для розуміння і сприйняття іншого етносу чи народу [4, с. 16].

Проблема фахових педагогічних кадрів була актуальною впродовж віків, і будитель карпато-українського народу не залишав її поза своєю дослідницькою увагою. У «Народній педагогії», значення якої в історії вітчизняної педагогічної думки високо оцінила дослідниця О. Фізеші [34, с. 122–123], О. Духнович окреслив ідеал учителя як просвітителя та вождя народу. Педагог висуває такі високі і своєрідні вимоги до вчительської професії: «<...> Наставник повинен бути обдарованим такими особливими якостями: той, хто бажає вчити, повинен мати справжнє покликання до цієї служби; повинен мати добрі й правильні знання і відомості з того предмета, який хоче викладати іншим; повинен мати чистий і непорочний норов і процвітати добродіями; повинен бути від природи лагідним, поважним, з повним характером; повинен учнів своїх любити і їхню любов також для себе заслужити; від природи треба йому володіти легким, зрозумілим способом викладання; повинен мати потрібні засоби для навчання і наставляння; повинен добрий порядок поважати <...> Хто цих властивостей не має, той більше нашкодить людському суспільству, аніж принесе користі» [10, с. 27–28]. Найвищою ж метою виховання є «людяність, людинолюбство <...>» [10, с. 8].

Без сумніву, формуючи ідеал педагога, О. Духнович має рацію. Учителю має бути вчителем – все добре на своєму місці. Як засвідчує багатовікова історія української педагогіки і педагогічної думки, вчитель з добрим серцем, доброзичливим характером приваблює, викликає довіру та повагу до себе, є авторитетом та зразком поведінки для інших. Він стає для інших наочним мірилом моральної досконалості. З ним легко долаються життєві труднощі, вирішуються проблеми та залагоджуються конфлікти, досягається взаєморозуміння. Він здатен до надання безкорисливої допомоги і завжди з оптимізмом дивиться в майбутнє. «М'якість вчителя, – учив великий гуманіст Конфуцій (Кунцзи), – не є ознакою його слабкості. Вона є свідченням сили духу» [12, с. 90].

Як бачимо, О. Духнович зробив значний внесок у розвиток педагогіки гуманізму. Проблеми гуманізації («олюднення») та гуманітаризації (переорієнтація на людину) освіти, подолання бездуховності й формалізму в навчально-виховному процесі перед педагогічним світом постали нині особливо гостро. Про це свідчать визначені у Концепції національного виховання [14, с. 18–26], основні напрями гуманізації та гуманітаризації освіти, які передбачають гуманне ставлення до особистості вихованця, глибоке вивчення національної історії, народних традицій і культури українського народу.

На жаль, визначені О. Духновичем критерії особистості та етико-педагогічної позиції вчителя, як засвідчують численні повідомлення в ЗМІ, часто

не враховує адміністрація навчальних закладів у своїй кадровій політиці. Тому у школах часто опиняються люди випадкові, безхарактерні, «без справжнього покликання до цієї служби», здатні «більше нашкодити, аніж принести користі» суспільству [10, с. 89].

Одним з найважливіших елементів педагогічної культури викладача є, поза сумнівом, педагогічна майстерність, окремі аспекти якої були предметом уваги О. Духновича. У сучасній психолого-педагогічній науці існують різні підходи до визначення її сутності та рівнів. найвагомий внесок у дослідження означеної проблеми зробив академік І. Зязюн. Науковець та фундатор теорії педагогічної майстерності визначає сутність цього поняття як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (за умови, що ми характеризуємо психологічний механізм успішної діяльності). За твердженням автора, педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [21, с. 30]. Визначальною у сучасному баченні педагогічної майстерності є гуманістична спрямованість, основою якої є ідеали, інтереси, цінності, орієнтації. Гуманістична спрямованість – це утвердження духовних цінностей, орієнтація на особистість іншої людини як на неповторну грань Божого задуму, яка має право на самовияв, має право бути вільною у своїх діях і поведінці, прагне до самореалізації.

Пріоритетним напрямом в українській філософсько-педагогічній думці досліджуваного періоду було духовно-моральне виховання. Ця традиція, закладена в полемічній літературі національно-визвольного періоду (кін. XVI – XVII ст.), зміцніла в роботах Ф. Прокоповича, Г. Сковороди, Г. Кониського, С. Яворського, О. Духновича.

У радянську добу та еру наукового атеїзму, коли партійні ідеологи з високих трибун стверджували, що Бога немає, і намагалися відлучити українців від релігії та церкви, науковці не мали змоги аналізувати О. Духновича як теолога, тому це сприяло забуттю великої частини його спадщини, а отже, і спотворенню та збідненню наших знань про мислителя.

О. Духнович одним із перших розробив парадигму духовно-морального виховання. Його художньо виражена релігійна концепція відобразилася у поезіях «Рассужденіє о Бозі – сотворителі», «Піснь Богу всемогучому», «Мисль о Бозі» (1851) [5]. Ці вірші, по-перше, можна розглядати як поетичний гімн на славу Творця, величання єдиного Бога, а по-друге, вони є виразним свідченням, що священнослужитель О. Духнович стояв на засадах теїзму [грец. "Theos" – Бог] – релігійно-

філософського вчення, що визнає Бога абсолютною і предвічною, надлюдською і надприродною істотою з розумом і волею. Він все створив і всім керує [29, с. 851].

У цьому контексті заслуговують на увагу думки відомого українського філософа П. Юркевича. Він охарактеризував релігійність українського народу як кордоцентричну. Тобто в житті людини, в її світогляді головну роль (мотиваційну й рушійну) відіграють не розумово-раціональні сили, а сили її емоцій, почуттів, образно кажучи, сила людського серця. П. Юркевич писав: «Основа релігійної свідомості людського роду лежить у серці людини, релігія не є щось стороннє для його духовної природи, вона утворена на природньому ґрунті» [35, с. 149].

Згідно з одностайною думкою сучасних дослідників з діаспори (Є. Онацького, О. Кульчицького, Б. Цимбальського, М. Шлемкевича та інших) українська психічна структура вирізняється емоційно-почуттєвим характером, кордоцентричністю [31, с. 28, 36].

Започаткована Г. Сковородою «філософія серця» розвинулася у філософських і педагогічних роздумах О. Духновича. Він вважав, що щира набожність має своє коріння у серці, у людських почуттях, ця думка виражена в його «Молитвеннику для руських дітей» (1854) та молитовнику «Хліб душі» (1851).

Морально-релігійне виховання дітей відображено у його «Книжці <...>», в якій містяться молитви, моральні навчання для юнаків і дівчат і правила християнської поведінки школярів, та на сторінках «Народної педагогії», що закладала фундамент системи національної освіти в Україні. У передмові до підручника будитель дає слушну пораду батькам: «Дай сину твоєму добрий нрав, дай йому науку, способность, трудолюбіє, доброе сердце, любовь ко Богу, ближнему <...> і уже дал еси йому багатство» [10, с. 7].

Як бачимо, О. Духнович розумів, що релігія є могутнім каталізатором розвитку юної душі, становлення здатності людини усвідомлювати все розумом і бачити серцем.

Погляди О. Духновича на релігійне виховання відображено також у розроблених ним для вихованців «Общества святого Іоанна Крестителя» правилах поведінки. Педагог виховував учнів в дусі християнського благочестя, гуманізму, народних цінностей, національних традицій, звичаїв, рідної культури. Він учив юнаків і дівчат, як їм жити, у що вірити, до чого прямувати, пробуджував у вихованців віру і надію, заспокоював розум, допомагав їм перебороти страхи, напруженість, злобу; своїм прикладом робив їх чуйними до потреб інших людей і зміцнював їх в альтруїзмі (безкорисливості). Як зауважує відома дослідниця О. Сухомлинська, цим духом християнської

любові й благочестя пронизана вся його творча діяльність [26, с. 274].

Ці погляди вченого спонукають до проведення паралелей між педагогікою серця О. Духновича, Г. Сковороди, П. Юркевича та педагогікою співпраці, партнерства, толерантності, про які в сучасній вітчизняній педагогічній думці активно заговорили у 90-ті роки ХХ ст.

На нашу думку, віра в Бога визначила остаточний сенс культурно-освітньої діяльності О. Духновича. Як священнослужитель і людина релігійно зріла основним своїм життєвим кредо він вважав поширення в народі науки Христової, виховання народу в дусі християнської моралі – у любові до Бога і ближнього, у смиренстві, правдивості, пошані до старших і батьків.

Характер і спрямованість сучасної історіографії цієї проблеми зумовлює прикметна риса, пов'язана з тим, що, незважаючи на схожість (ідентичність) предмета дослідження, у його визначеннях фігурують різні поняття: «моральне виховання», «морально-релігійне виховання», «релігійно-моральне виховання», «християнське виховання», «духовне виховання» тощо. Така ситуація, на думку дослідниці І. Стражнікової [25, с. 190], зумовлена розмаїттям уявлень і тлумачень цього феномену у нерадянській, радянській та сучасній вітчизняній і зарубіжній філософській, релігієзнавчій та соціологічній літературі. Попри безліч інтерпретацій, у науково-педагогічному середовищі починає домінувати розуміння морального виховання як діяльності школи, сім'ї, громадськості з формування у дитини моральних норм, цінностей, ідеалів, що прийнятні суспільством та визначають її особистісну поведінку [36, с. 523].

Суттєвою вадою досліджень морально-релігійного виховання є регіональна роздробленість студій з цієї проблеми на теренах Західної України та моноконфесійність, тобто тематично вони стосуються або православного, або греко-католицького віровчень. Така ситуація актуалізує необхідність проведення ґрунтового дослідження релігійного виховання молоді греко-католицького віросповідання у минулі століття у масштабах усієї України (на кшталт монографічного дослідження Т. Тхоржевської «Православне виховання в історії педагогіки України») [30].

Висновки. У процесі дослідження з'ясовано, що за багатогранністю просвітницької і педагогічної діяльності та глибиною наукового обґрунтування педагогічних ідей О. Духнович є одним з перших професійних учених-педагогів у Західній Україні. Його доробок і сьогодні має значну історико-педагогічну й науково-пізнавальну цінність, хоч не всі педагогічні проблеми представлені у його працях як концептуальні засади. Незважаючи на складні політичні умови ХІХ ст., просвітник зміг побудувати цілісну педагогічну концепцію на засадах християнського гуманізму, народності та

етнопедагогіки, яка сприяє досягненню духовної єдності поколінь.

Доведено, що О. Духнович розробив парадигму духовно-морального виховання молоді, визначив його пріоритетність і зв'язок з іншими напрямками виховання. Провідною виховною ідеєю творів ученого була любов до Бога і до батьківщини, рідного краю. Основні складники його концепції виховання є універсальними за характером і не втратили свого значення і сьогодні.

Аналіз сучасних вітчизняних концепцій навчання і виховання та їх порівняння з педагогічними ідеями О. Духновича свідчить про те, що їм притаманні певні паралелі та спільні тенденції. Існують паралелі між педагогікою серця нашого просвітника та педагогікою співпраці, партнерства, толерантності, які поширюються у сучасній педагогічній думці та освітній практиці. Можна говорити про схожий напрям думок та подібні способи аргументації вчених різних епох, зумовлені, на наш погляд, тим, що вони ґрунтуються на світоглядних засадах християнського віровчення, духовно-освітній спадщині нашого народу, відтворюють його культуру і традиції. Та на поч. ХХІ ст. незмінною залишилася підстава української духовності – кордоцентризм, який означає, що в житті людини, у її світогляді головну роль відіграють не розумово-раціональні сили людини, а сили її емоцій, почуттів, образно кажучи, сили людського серця. Кордоцентризм був і є основою самого буття (екзистенції) українця. З'ясовано також, що теоретична діяльність О. Духновича в галузі педагогіки за своєю метою і завданнями аналогічна з сьогоденням.

Для осягнення феномена О. Духновича та сучасного прочитання його творчої спадщини, на наш погляд, потрібне об'єднання зусиль вчених багатьох спеціальностей, адже досвід, О. Духновича як педагога в ХІХ ст. не втратив свого значення й актуальності сьогодні. Він може використовуватись у розв'язанні сучасних проблем гуманізації української школи, у реформуванні всієї системи освіти на гуманістично-християнських і демократичних засадах.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: підручник для педагогів, виховників, молоді та батьків. Полтава: Полтавський вісник, 1994. 190 с.
2. Вишневецький О. Сучасне українське виховання: педагогічні нариси. Львів, 1996. 238 с.
3. Волошин А. Педагогічна методологія: методологія навчання: для вчителів та вчительських семінарій. Прага: Українське видавництво «Пробоем», 1943. Кн. 1. 204 с.
4. Головчук С. Проблема виховання патріота-державника у педагогічній спадщині Григорія Ващенка (1878–1967): автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія

педагогіки»; Київський ун-т імені Бориса Грінченка. Київ, 2012. 22 с.

5. Духнович О. Твори в 4-х томах. Т. 2. / вступна стаття Ф. Науменка, М. Ричалки; примітки, словник, покажчик І. Мацінського. Пряшів: СПВ ВУЛ, 1967. 735 с.

6. Духнович О. О народах крайнянских, или карпатороссах угорских, под Бескидом в Земплинской, Унгской и Шаришской столицы живущих. Твори в 4-х томах / примітки, коментарі, додатки О. Рудловчак. Пряшів: СПВ ВУЛ. Т. 3. 608 с.

7. Духнович О. Твори / упоряд. та підгот. текстів О. Рудловчак. Ужгород: Карпати, 1993. 254 с.

8. Духнович А. Книжица читальная для начинающих / 2-изд. Будинь. 1850. 120 с.

9. Духнович А. Краткій землепись молодыхъ Русиновъ. Перемышль: Типомъ русск. Собора Крылошановъ, 1851. 100 с.

10. Духнович А. Народная педагогія въ пользу училищ и учителей сельскихъ: часть 1: Педагогія общая. Львовъ: Типомъ Института Ставропигіянскаго, 1857. 91 с.

11. Енциклопедія освіти / головний редактор В.Г. Кремень. Академія пед. наук України. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.

12. История философии: энциклопедия / под ред. А. Грицанова. Мн.: Интерпрессервис; Книжный Дом. 2002. 1376 с.

13. Коваль О. Григорій Ващенко – творець української виховно-освітньої системи. Рідна школа. 1993. № 3. С. 2–5.

14. Концепція національного виховання. Рідна школа. Мін. Освіти України, Ін-т системних досл. освіти України. 1995. № 6. С. 18–25.

15. Кореспонденція з Пряшева. Вѣстникъ <...> Русинов Австрийской державы. Відень, 1850. № 15. С. 59

16. Левицька Л. Етнопедагогічні аспекти виховання характеру в українській етнопедагогіці Галичини (1919–1939 рр.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». Житомир, 2007. 20 с.

17. Мала енциклопедія етнодержавознавства. НАН України / за ред. Ю. Римаренко. Інститут держави і права ім. В.М. Корецького. Київ: Генеза, Довіра, 1996. 942 с.

18. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга пол. XIX – XX ст.): хрестоматія / упоряд. Л. Березівська та ін. К.: Науковий світ, 2003. 410 с.

19. Огієнко І. Українська церква. Нариси з історії Української православної церкви: у 2-х томах. Т. 1–2. К.: Україна, 1993. 284 с.

20. Степанов О., Фіцула М. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. 3-тє вид. Київ: Академвидав, 2012. 528 с.

21. Зязюн І., Крамущенко Л., Кривонос І. та ін. Педагогічна майстерність: підручник / за ред. І. Зюзіна. 2-ге доп. і переробл. видання. К.: Вища школа, 2004. 422 с.

22. Погрібний А. Освіта в Україні: час демократизації, час реформ: концептуальні засади демократизації та реформування освіти в Україні. К.: «Школяр», 1997. С. 5–23.

23. Стельмахович М. Народна педагогіка і педагогічна наука. Педагогіка і психологія. 1994. № 1. С. 31–40

24. Стельмахович М. Українська народна педагогіка: навч.-метод. посіб. К.: ІЗМН, 1997. 232 с.

25. Стражнікова І. Еволюція теорії і практики релігійно-морального виховання в Західному регіоні України. Наук. Вісник УжНУ: Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Вип. 32. Ужгород: УжНУ, 2017. С. 189–191.

26. Сухомлинська О. Олександр Васильович Духнович: українська педагогіка в персоналіях: у 2-х книгах. Кн. 1. X – XIX ст. / за ред. О. Сухомлинської. К.: Либідь, 2005. С. 267–275.

27. Сухомлинська О. Софія Русова в контексті розвитку педагогічної думки. Початкова школа. 1996. № 9. С. 54–56.

28. Сухомлинський В. Вибрані твори: в 6-х томах. Т. 1. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості: духовний світ школяра: методика виховання колективу / ред.: Дзевєрін О. Київ: Радянська школа, 1976. 654 с.

29. Сучасний тлумачний словник української мови: 65 тис. слів / за ред. В. Дубічинського. Харків: Школа, 2006. 1008 с.

30. Тхоржевська Т. Православне виховання в історії педагогіки України: монографія. К.: Купрянова О. О., 2005. 412 с.

31. Українська душа: зб. наук. праць / відп. ред. В. Храмова. Київ: Фенікс, 1992. 128 с.

32. Українська етнопедагогіка: навч.-метод. посіб. / за ред. В. Кононенка. К.; Івано-Франківськ: Плай, 2005. 508 с.

33. Ушинський К. Твори: в 6 томах. Т. 1. Педагогічні статті. Київ: Радянська школа, 1954. 449 с.

34. Фізеші О.Й. Початкова школа Закарпаття в системних освітніх трансформаціях другої половини XIX – початку XXI ст.: автореферат дис. докт. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2016. 40 с.

35. Чижевський Д. Нариси з історії філософії на Україні К.: Обрій, 1992. 230 с.

36. Чорна К. Моральне виховання: енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Акад. пед. наук України. К.: Юрінком Інтер, 2008. С. 523–524.

37. Ягупов В. Педагогіка: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с.

LISTENING FOR THE SAKE OF SPEAKING OR VICE VERSA

СЛУХАННЯ ЗАРАДИ ГОВОРІННЯ ТА НАВПАКИ

The purpose of the article is to reveal the interconnection between listening and speaking skills which are essential for mastering communication skills. The ability to communicate in at least one foreign language has become a top priority for most students. Thus, it is teachers' responsibility to provide students with everything necessary to master the language. Although communication skills involve four competences students should acquire, such as reading, writing, listening and speaking, the process of communication is conducted in terms of speaking and listening. Being involved in a communication process one becomes a listener and a speaker at the same time, so these skills are interrelated and are learned and taught simultaneously. Various activities used in the classroom for encouraging students to speak and listen will inevitably benefit students.

Key words: speaking skills, listening skills, debate, discussion, storytelling, speech, authentic audios, authentic videos.

Метою статті є виявлення взаємозв'язку між слуханням та говорінням, які необхідні для опанування комунікативних навичок. Здатність спілкуватися принаймні однією іноземною мовою стала найважливішим пріоритетом для більшості студентів. Таким чином, відповідальність викладачів полягає у наданні студентам необхідних матеріалів для вивчення мови. Хоча комунікативні навички включають чотири компетенції, які повинні опанувати студенти: читання, письмо,

говоріння та слухання, процес спілкування ведеться через говоріння та слухання. Учасник комунікативного процесу водночас стає слухачем і мовцем, тому ці навички взаємопов'язані і вивчаються одночасно.

Ключові слова: говоріння, слухання, дебати, дискусія, розповідь, промова, автентичні аудіоматеріали, автентичні відеоматеріали.

Целью статьи является выявление взаимосвязи между слушанием и говорением, которые необходимы для освоения коммуникативных навыков. Способность общаться хотя бы на одном иностранном языке стала важнейшим приоритетом для большинства студентов. Таким образом, ответственность преподавателей заключается в предоставлении студентам необходимых материалов для изучения языка. Хотя коммуникативные навыки включают в себя четыре компетенции, которыми должны овладеть студенты: чтение, письмо, говорение и слушание, процесс общения ведется за счет говорения и слушания. Участник коммуникативного процесса одновременно становится слушателем и говорящим, поэтому эти навыки взаимосвязаны и учатся одновременно.

Ключевые слова: разговорная речь, слушание, дебаты, дискуссия, рассказ, речь, аутентичные аудиоматериалы, аутентичные видеоматериалы.

UDC 378

Khamuliak N.V.,
Lecturer of the Foreign Languages
Department
Institute of Humanities
and Social Sciences
Lviv National Polytechnic University

Introduction. Becoming an outstanding professional nowadays cannot be possible without the knowledge of at least one foreign language. Communicating with foreign peers, using foreign sources of information, doing research and being up-to-date professionally is an integral part of any successful career and leads to the necessity of mastering a foreign language [1].

Thus, learning a foreign language is one of the top priorities in today's fast developing society and the core point, which has to be paid attention to.

Presenting main material. To master the language, you have to be skillful in the four key competences such as reading, listening, writing and speaking which together create a communicative competence. All of these should be obtained in complex by students. It should be mentioned that one of the vital problems of language teaching is acquiring communicative competence and the ways to master it, since not being physically in the natural language environment among the native speakers can complicate the learning process. Under no circumstances should the role of any of the four communicative skills be diminished, however, it is of vital importance to develop speaking skills with the aim to convey the message. Listening and speaking skills have a prominent place in universities syllabi around the world with Ukraine not being an exception. Being engaged

in any professional sphere the need for people to express themselves arises and the ability to interact in a foreign language orally is a necessity. Thus, teaching students to communicate in all spheres of life is essential and should be the main objective for university teachers. Being a "crucial part" of any language learning speaking is the process of building and sharing meaning through the use of verbal and non-verbal symbols, in a variety of contexts [2; 3].

Teaching communicating is underestimated by some teachers as they regard it as mere repetition of phrases or memorizing textbook dialogues and passages for the sake of enriching vocabulary and improving the ability to speak. However, students rarely use this information when it comes to real conversation. Thus, such approaches to teaching speaking are worthless and out-of-date. In other words, students are unable to engage in "on-going, interactive, mentally satisfying conversation" [4]. They don't take the initiative to say more, they satisfy themselves with short answers, they are not able to keep up long turns in conversation due to a lack of conversational skills. The ability to take part in a conversation is "believed to be a part of learner's communicative competence, the ultimate goal of second language learning" [5].

In order to encourage students to speak teachers should follow some important principles which

will facilitate the process of learning speaking, help overcome language barriers and evoke the students' desire to speak a real language.

1. Students and teachers should focus on fluency more than on correctness. It is natural for the students to make mistakes and they should not be afraid of making them and as a result be discouraged from speaking by constant teachers' interruptions. The main purpose should be conveying the message to the audience, using relevant vocabulary and grammar tenses although teacher's feedback afterwards is also important.

2. The topics students discuss should be available for them, as the lack of vocabulary for more sophisticated issues or simply not being knowledgeable in the sphere might prevent them from voicing their opinion. In this case lesson will not serve them any good. Discussing controversial statements and debating will teach the students to express their ideas and points of view concerning the topic, either favorable or not, but it will be a practical way of learning to communicate and reach an agreement.

3. Having students work in pairs or in groups of three is more efficient than making them respond to teacher's questions in person. Having the support from peers and a chance to discuss beforehand what is going to be said will increase their confidence and help them speak more eagerly. Working in groups creates the environment which seems more natural as mostly conversations both formal and informal take place in small groups. Besides, being given a chance to speak up while the rest of the class are listening will also be a good practice for public speaking when larger groups of people are involved.

4. There is an obvious difference between everyday and academic conversation. As for the former one student will likely be able to hold it with few difficulties, as they will not need to use extended vocabulary or complex grammar structures. However, being university students their future profession will need more fluency in English, so it would be useful to give students some key phrases which help to introduce the topic of conversation, draw attention to the main points, ask for opinion, share their own thoughts or give examples.

5. Students should also be able to differentiate between formal and informal communication, the appropriateness of certain words or set phrases. Knowing some strategies about this will help them avoid confusion in real out-of-classroom environment.

6. Giving feedback at the end of speaking sessions, debates or discussions will be more beneficial than interrupting students all the way through. Major mistakes should be pointed out with the aim of remembering them, but the assessing itself should be more holistic. Under no circumstances should students be discouraged from speaking as a result of teacher's criticism.

Taking these principles into account teachers should provide the students with a range of speaking activities to choose from. The diversity of those is vital as it reveals different ways of applying speaking skills. Debates, discussions, speeches, storytelling, role play, dialogues, oral narratives, poem recitations are those numerous activities which can be used during the lessons.

1. There are several advantages of using debate in the classroom as students are encouraged to find out and learn some information, relate it to their background knowledge and highlight only the noteworthy points. Debate promotes a variety of critical thinking skills, as the students have to analyze and evaluate the credibility of a source, distinguish between relevant and irrelevant information, compare and contrast, and assess solution to problems. This activity reinforces both listening and speaking skills, boosts their knowledge and improves their public speaking skills, as well as encouraging students to cooperate with each other as such tasks need a lot of preparation and are usually done in small groups [6].

2. Developing group discussion skills is useful for everyday life as students communicate with their foreign friends, take part in exchange programs. Additionally, group discussions are increasingly being used in the job market during interviews thus it will be beneficial for students to practice these skills. Group discussions offer an opportunity for extended speaking and listening practice by all the participants and according to the format they can include making decisions, sharing ideas, reaching conclusions or solving problems so the skills learned this way will be invaluable.

3. As a learning tool storytelling is a practical powerful tool in the fact that it initiates students to discuss about the target culture, it offers them full opportunities to engage in listening tasks through their interaction with story and teller and their discussion when dealing with storytelling activities. Storytelling and speeches require monologues thus becoming a springboard for practicing public speaking, giving presentations to large audiences.

As stated above the process of communication is a two-side process which involves both speaking and listening skills. The teaching of listening has attracted more interest in the recent years than it did in the past. The availability of online audio resources such as music, films, webinars, news etc. has aroused this interest and served as a mover for including listening into various kinds of language exams as well as in the university syllabi. Thus, it is acknowledged that listening skill is a core component of a foreign language proficiency.

In terms of learning and second language learning in particular listening is a key to language development: understanding what is said in a particular situation helps to provide important models for language use.

Students must be acquainted with authentic speech elements, understand the speaker and be able to respond competently in any possible language environment. To obtain these skills it is necessary to use authentic video and audio resources such as films, TV and radio programs, recorded dialogues, speeches etc. Choosing any of the sources it is advisable to take into account the level of language complexity, the language level of students and the objectives we set. Using these makes the process of learning easier, more interesting and stimulates students' motivation. It is stated that auditory perception helps to apprehend 15% of information, visual perception helps to learn 25%, while using both approaches leads to 60 % of information apprehending. Verbal units and visual images are closely connected. The word is said to supplement the image, enhance it and make it more precise, while the visual image creates natural environment and helps to form associations helping the students to memorize the vocabulary easily and practice it in everyday life.

There is a wide variety of resources available nowadays which are easily accessed and can be used in the classroom to serve the specific needs of the diversity of students.

It should be stated that one of the means used whilst teaching a foreign language is authentic video whether it is an extract from a film or a short commercial from YouTube. Video isn't just a passive form of entertainment, it's also the mode of delivery for interactive communication, and for information accessed on a daily basis. Students are accustomed to using video, and teachers can use that to their advantage. Since learning a foreign language is not taking place in a natural language environment, using authentic videos can make up for the lack of it and provide the conditions closely related to real life situations in which the learners take an active part.

As mentioned above one of the essential aspects of mastering language is development of listening skills, which is the key tool of developing perceptive and cognitive capabilities of understanding spoken language and responding in the communicative environment. In terms of learning and second language learning in particular listening is a key to language development: understanding what is said in a particular situation helps to provide important models for language use [7].

Conclusions. Thus in the process of communication both listening and speaking are involved simultaneously and being effectively taught in the classroom environment leads to students' successful mastering the language, ability to respond in both every day and academic environment, give presentations, deliver speeches, take part in discussions, listen to lectures, communicate over the telephone, understand televi-

sion and radio programs, understand the interlocutor and voice their own opinion, be able to adjust to professional and everyday speaking environment using appropriate communication tools. By means of various authentic resources teachers may provide students with essential foundation which develops their capabilities to compete successfully in their chosen professional area via using a foreign language at the highest level. The notion of English as an international language has also prompted a revision of the notion of communicative competence to include intercultural competence. This shifts the focus toward learning how to communicate in cross-cultural settings, where native-speaker norms of communication may not be a priority. At the same time, it is now accepted that models for oral interaction in classroom materials cannot be simply based on the intuitions of textbook writers, but should be informed by the findings of conversational analysis and the analysis of real speech.

REFERENCES:

1. Bachevytch F.S. The bases of C0mmunicative Linguistics. K., 2004. 342 p.
2. Kayi H. Teaching speaking: Activities to promote speaking in a Second Language. The Internet TESL Journal. 2006. № 11. Vol. XII.
3. Chaney A.L., Burk T.L. Teaching oral communication in Grades K-8. Boston: Ally@Bacon, 1998. 204 p.
4. Nolasco R., Arthur L. Resource books for teachers: Conversation. Oxford: Oxford University Press, 1987. 185 p.
5. Sze P. Teaching conversation in the Second Language classroom: Problems and Prospects. Educational Journal. 1995. № 2. Vol. 23. P. 229–250.
6. GINA IBERRI-SHEA United States Air Force Academy. USA TEACHING ENGLISH THROUGH DEBATE IN CLASSROOM CONTEXTS. 130 p.
7. Six reasons to use video in the ELT classroom. URL: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/03/six-reasons-use-video-elt-classroom/>.
8. Group discussion skills. URL: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/group-discussion-skills>.
9. Six reasons to use video in the ELT classroom. URL: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/03/six-reasons-use-video-elt-classroom/>.
10. Teaching Listening and Speaking – From Theory to Practice: an introduction. URL: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2016/01/05/teaching-listening-speaking-theory-practice/>.
11. URL: <http://d2ivco2mxiw5i2.cloudfront.net/app/media/5223>.
12. Six reasons to use video in the ELT classroom. URL: <http://www.cambridge.org/elt/blog/2014/03/six-reasons-use-video-elt-classroom/>.
13. How to Teach Conversational English: Best Practices. URL: <https://busyteacher.org/14409-how-to-teach-conversational-english-best-practices.html>.

ІСТОРИОГРАФІЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАСАД ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЯЧИХ МІСТЕЧОК В УКРАЇНІ (20–30 РР. ХХ СТОЛІТТЯ)

HISTORIOGRAPHY OF THE RESEARCHING OF ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF ACTIVITY OF CHILDREN'S SETTLEMENTS IN UKRAINE (20–30 YEARS OF THE XX CENTURY)

Стаття присвячена історіографії дослідження наукової проблеми становлення та подальшого розвитку організаційно-педагогічних засад діяльності дитячих містечок в Україні. У статті розглядається ступінь розроблення проблематики в українській і зарубіжній педагогічній науці. Подана класифікація історіографії досліджуваної теми. Стверджується, що наявні дисертаційні роботи, архівні документи, історичні та сучасні публікації й монографії загалом дають змогу відтворити процес становлення та діяльності дитячих містечок в Україні (20–30 рр. ХХ століття). На основі аналізу наукових матеріалів виявлені основні тенденції, здобутки, прогалини та перспективи подальшого вивчення цієї проблеми.

Ключові слова: історіографія, організаційно-педагогічні засади, дитячі містечка, 20–30 рр. ХХ століття.

Стаття посвящена историографии исследования научной проблемы становления и дальнейшего развития принципов деятельности детских городков в Украине. В статье рассматривается степень разработки проблематики в украинской и зарубежной педагогической науке. Представлена классификация историографии исследуемой темы. Утверждается, что имеющиеся диссертационные работы, архивные доку-

менты, исторические и современные публикации и монографии в целом позволяют воспроизвести процесс становления и деятельности детских городков в Украине (20–30 гг. ХХ века). На основе анализа научных материалов выявлены основные тенденции, достижения, пробелы и перспективы дальнейшего изучения этой проблемы.

Ключевые слова: историография, организационно-педагогические основы, детские городки, 20–30 гг. ХХ века.

The article is devoted to the historiography of scientific research and further development of the foundations children's towns activity in Ukraine. The article deals with the degree of problem-solving in Ukrainian and foreign pedagogical science. The classification of historiography has done. The existing dissertation papers, archival documents, historical and contemporary publications and monographs in general give the opportunity to recreate the process of formation and activity of children's settlements in Ukraine (20–30 years of the XX century). On the basis of analysis of scientific materials, the main tendencies, achievements, gaps and prospects for further study of this problem were revealed.

Key words: historiography, organizational and pedagogical principles, children's towns, 20–30 years of the XX century.

УДК 37.091.018.32:[930.2:001.891]
(477)«192/193»

Штань О.О.,
аспірант кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Здобуття незалежності Україною викликало зростання наукового інтересу до національного історико-педагогічного процесу, до вивчення духовної спадщини українського народу. Дослідження з історико-педагогічної історіографії є дуже важливими, адже сприяють формуванню національної самосвідомості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У контексті нашого дослідження заслуговують на увагу наукові праці провідних учених, які аналізують історію соціального виховання, становлення та розвитку освітньої системи в Україні: О. Антонової, Л. Березівської, В. Виноградової-Бондаренко, Н. Гупана, Н. Дічек, М. Євтуха, А. Зінченко, І. Зязюна, О. Ільченко, О. Сухомлинської, В. Федяєвої, Л. Штефан, Л. Цибулько, М. Ярмаченка й ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблематика історії дитячої безпритульності в Україні почала досліджуватися ще безпосередньо в ході подолання цього явища. Протягом тривалого історичного періоду й аж до сьогодні ця проблема тією чи іншою мірою вивчалася й аналізувалася. Проведений нами аналіз вітчизняної та зарубіжної історіографії

дозволяє виділити в ній декілька періодів, кожен з яких має свої особливості та характерні риси.

Мета статті. Систематизація та класифікація наукових праць із досліджуваної теми.

Виклад основного матеріалу. Педагогічний словник визначає історіографію як нову історико-педагогічну дисципліну (що вивчає історію розвитку історико-педагогічного знання), яка ще формується, але перші історіографічні дослідження історико-педагогічного характеру (В. Роднікова, О. Селіхановича, К. Харламповича), що аналізували наявні праці з окремих історико-педагогічних питань і робили спроби прослідкувати розвиток історико-педагогічної науки, з'явилися на теренах України ще в ХІХ ст. Тому історіографічний аналіз проблеми організаційно-педагогічних засад діяльності дитячих будинків в системі освіти України у 20-х – середині 30-х рр. ХХ ст. було здійснено з урахуванням періодизації становлення й розвитку вітчизняної історії педагогіки.

Власна періодизація проблеми дослідження організаційно-педагогічних засад діяльності дитячих будинків у системі освіти України (20-ті – середина 30-х рр. ХХ ст.) здійснена нами за принципом виокремлення трьох основних груп праць: 1) 1920–1950 рр. – період радянської історіографії

(активна робота системи соціального виховання на базі дитячих будинків України); 2) 1950–1990 рр. – період модерної радянської історіографії (функціонування дитячих будинків України за принципами «комуністичного суспільства»); 3) з 1990 рр. – період сучасної історіографії (оцінка діяльності дитячих будинків України зазначеного періоду).

Перший період радянської історіографії охоплює 1920–1950 рр. й характеризується значною кількістю праць із зазначеної тематики, особливо на першому її етапі (перша половина 20-х рр. – перша половина 30-х рр.). Історіографічні надбання цього етапу можна поділити на декілька груп. Перша група праць – це праці тодішніх працівників органів охорони дитинства, які мали швидше науково-популярний характер і пропагандистську спрямованість – привернути увагу державних і громадських установ до проблем дитинства.

Перші наукові праці із цієї проблеми з'явилися безпосередньо в ході її розвитку, що виключало можливість погляду з висоти часу й наклало відбиток на вивчення питання в цілому. Автори цих робіт найчастіше були учасниками подолання дитячої безпритульності, доповідачами на конференціях і нарадах з освіти. Аналізуючи досвід подолання дитячої безпритульності, вони зробили спробу визначити джерела, причини дитячої безпритульності, завдання й напрямки діяльності установ народної освіти. Історії становлення системи охорони дитинства в Україні та закордоном присвячені дослідження Д. Футера, С. Познишева, П. Люблінського, М. Гернета й Л. Василевського. У вивченні проблеми дитячої безпритульності важливе значення мають праці А. Макаренка, Н. Крупської, В. Сороки-Росинського, А. Залкінда.

Надзвичайну роль у вивченні проблеми дитячої безпритульності відіграють праці відомих педагогів А. Макаренка й Н. Крупської. Н. Крупська у своїх працях багато уваги приділяла проблемам дитячої безпритульності, вивченню причин, які її породжують, намагаючись визначити соціальні корені досліджуваного явища. Вона суворо засудила підхід до безпритульних як до морально дефективних дітей, зазначаючи, «що є зацьковані, озлоблені, замучені, хворі діти, але немає морально дефективних» [5]. З іншого боку, вивчаючи цю тему в історичному аспекті, слід ураховувати посаду, яку тоді обіймала Н. Крупська (заступник наркома освіти), і вплив, яким вона користувалася як дружина керівника держави. Це, вочевидь, означало, що обсяг інформації, якою володіла Н. Крупська, був більшим за знання звичайних працівників системи охорони дитинства, як більшими були й можливості врахування її думки під час прийняття рішень.

Початок 30-х рр. ХХ ст. виявився переломним для історико-педагогічної науки. Суспільні науки, обравши «марксистсько-ленінську методологію», зазнали ідеологічної уніфікації, утративши

принципи об'єктивності, історизму. У статтях М. Семашка висвітлювалася необхідність «типізації дитячих установ», тобто їх підпорядкування різним органам державної влади, роль місцевих рад у подоланні «дитячої безпритульності й бездоглядності» [6, с. 17]. М. Семашко, будучи наркомом охорони здоров'я РСФРР, визнав важливу роль «радянської громадськості», але не відреагував на ліквідацію відповідних товариств. Публікації початку другої половини 30-х рр., яких виявилось обмаль, лише актуалізували саму проблему ліквідації безпритульності, але в них був відсутній аналіз її причин, форм прояву, соціальних аномалій.

Лише в повоєнний період відновилося наукове дослідження історії боротьби з дитячою безпритульністю. Так, дисертаційна робота С. Коваленка стосувалася історії виникнення й діяльності дитячих будинків в УСРР 1917–1929 рр. [1, с. 3]. Причини виникнення безпритульності у 20–30-х рр. минулого століття, окремі аспекти її подолання висвітлені в дисертаційних дослідженнях С. Чеха, С. Коваленка, П. Середи, А. Гусака, І. Діптан, Л. Тютюнник, В. Виноградової-Бондаренко, А. Зінченко.

Викликають інтерес твори представників української діаспори націонал-демократичного напрямку педагогічної думки – Г. Ващенко та С. Сірополка, де автори з критичних позицій показали причини й джерела дитячої безпритульності, звинувативши радянський уряд у її масовості.

Із другої половини 1930-х рр., коли радянською владою було офіційно визнано факт ліквідації дитячої безпритульності, а сама проблема визначена як «табу», різко зменшується кількість праць з означеної проблеми, а історіографія представлена лише роботами Я. Чаплигіна й С. Ейсмана [4, с. 350].

Зазначене вище дозволяє зробити висновок про те, що історіографія дитячої безпритульності, яка формувалася в першій половині 20-х – першій половині 30-х рр., представлена помітною кількістю праць. Більшість із них має інформаційно-пропагандистську спрямованість і не відзначається глибоким науковим аналізом і цілісністю сприйняття досліджуваної проблеми, але все ж можна констатувати, що саме в цей період були закладені підвалини наукового підходу до розроблення проблеми дитячої безпритульності.

Другий період модерної радянської історіографії охоплює 1950–1990 рр. і характеризується фактичною відсутністю серйозного наукового інтересу до теми. Це було зумовлене загальними тенденціями розвитку історичної науки в умовах тоталітарної держави.

Ситуація з вивченням історії дитячої безпритульності в країні дещо змінилася після закінчення Другої світової війни. Поштовхом до активного розроблення теми стала нова хвиля безпритульності після війни.

Варто зазначити, що саме із цього часу окреслена проблема стала об'єктом дослідження представників різних наук (історії, соціальної педагогіки, історії педагогіки, правознавства тощо). Сучасне історико-педагогічне дослідження має використовувати здобутки всіх цих галузей гуманітарного знання, щоб із максимальною повнотою відтворити цілісну й об'єктивну картину минулого.

Перші наукові напрацювання на рівні кандидатських дисертацій були зроблені на початку 1950-х рр. представниками педагогічної науки В. Іоновою, Г. Арнаутовим, С. Чехом. У своїх дослідженнях автори здійснили переважно аналіз педагогічних форм роботи з безпритульними дітьми в перші роки радянської влади.

Перше дисертаційне дослідження із цієї теми на українському матеріалі вийшло в 1954 р. С. Коваленко в контексті історичного досвіду боротьби з дитячою безпритульністю розглядає досвід виховної роботи в дитячих будинках республіки та показує їхню роль у подоланні дитячої безпритульності. Отже, проблема дитячої безпритульності в досліджуваній період розглядалася авторами переважно в психолого-педагогічному аспекті [2, с. 88].

Радянська історіографія 1960–1980-х рр. щодо історії боротьби з безпритульністю дітей представлена дисертаційними роботами О. Хмирової, Н. Шишової, які написані на матеріалах РСФРР, але є концептуально однотипними, хоча хронологічні рамки охоплюють період до 1936 р. Виділяється роль і місце громадських організацій у боротьбі з явищем дитячої безпритульності. Документально-джерельну базу становлення добровільних товариств у СРСР 1917–1936 рр. досліджувала Т. Коржихіна, яка показала особливості взаємовідносин держави й громадських об'єднань, виконання ними функцій державних органів [1, с. 4].

Для історіографії 70–80-х рр. ХХ ст. на теми проблем боротьби з безпритульністю дітей характерна концепція «соціалістичного оптимізму», тобто висвітлення соціальних відносин у контексті суцільної турботи партії й уряду про дітей.

Історіографічна спадщина у 1950–1970-х рр. (дисертаційні дослідження педагогічного й історичного напрямків). У працях представників педагогічних наук Г. Арнаутова, В. Іонової, З. Карамішевої, С. Коваленко, О. Русанової, П. Середи й С. Чеха поряд із багатим фактичним матеріалом акцент зроблено на висвітленні ролі комуністичної партії в процесі подолання дитячої безпритульності [8, с. 112].

Отже, у другій половині 1950-х і до 1990-х рр. тема дитячої безпритульності стала предметом історичних наукових досліджень. Саме в цей час з'являються й праці, які присвячені вивченню досвіду подолання дитячої безпритульності на теренах України. Головним недоліком, що був характерний для всіх праць цього періоду, як уже зазначалося вище, є вивчення проблематики

дитячої безпритульності через призму ідеології комуністичної партії. Безумовно, усі автори були залучені до вивчення історії через державно-партійні науково-дослідні та науково-освітні заклади й установи, тому досить спрощено висвітлювали процес подолання цього соціального явища.

Третій період розвитку історіографії дитячої безпритульності зазначеного періоду розпочався на початку 1990-х рр. і триває до сьогодні. До наукового обігу вводяться нові архівні документи, свідчення очевидців, матеріали преси, що довгий час знаходилися у спецфондах. Усе це створило відповідну наукову базу для критичного переосмислення історії України 1920–1930-х рр. узагалі й процесу подолання дитячої безпритульності зокрема. Саме в цей час з'являються роботи, де зазначена тема досліджується в руслі інших, більш широких проблем, а згодом стає об'єктом спеціального вивчення. Серед широкого загалу наукових праць із питань соціальних змін і політичних процесів у 1920–1930-х рр. в Україні слід відмітити роботи С. Кульчицького, В. Даниленко, Г. Касьянова, Ю. Шаповала, І. Біласа, Є. Юрійчук, у яких на основі численних архівних матеріалів розкривається трагедія українського народу в період Голодомору 1932–1933 рр. і під час масових політичних репресій.

Крім того, з'являється низка статей, які були присвячені різним аспектам становища дітей і подолання дитячої безпритульності в цей період. У них уперше в Україні зроблено спробу об'єктивно та неупереджено розглянути діяльність державних органів ліквідації безпритульності в період голоду 1921–1923 рр. і Голодомору 1932–1933 рр., вирішити деякі концептуальні проблеми дитячої безпритульності.

Певний внесок у розроблення цієї проблеми зробили зарубіжні автори. Серед праць зарубіжної україністики найбільшу увагу привертає праця Р. Конквеста «Жнива скорботи: Радянська колективізація і голодомор», в якій автор поряд з іншими проблемами розглянув і становище дітей України під час Голодомору 1932–1933 рр.

Історичні й історико-педагогічні аспекти подолання дитячої безпритульності в Україні 20-30-х рр. висвітлювали німецькі дослідники, особливо представники марбурзької наукової школи – Л. Фрьозе, Г. Хілліг, З. Вайтц.

Праці Г. Хілліга стосуються переважно проблем організаційно-педагогічної діяльності Макаренка в умовах сталінщини. Одна з його перших статей, яка вийшла в СРСР у 1990 р., висвітлювала проблему взаємин педагога й НКВС, тобто роботу в комуні ім. Держинського та в структурних підрозділах НКВС УСРР. Доповнена версія згаданої статті вийшла в черговому номері «Opuscula Makarenkiana» [7]. У 1998 р. Хілліг опублікував окрему книгу, але в серії марбурзької лабораторії, присвячену з'ясуванню суперечливих сторінок біографії педа-

гога-письменника в період «великого терору». Серія видань «Opuscula Makarenkiana» виходила двома мовами – російською та німецькою.

Вивчення причин виникнення дитячої безпритульності в Україні 1920–1930-х рр. XX ст., судячи з історіографічного огляду наукової літератури, відбувалося нерівномірно, ураховуючи вихід книг, появу теоретичних статей, захист дисертацій. Найбільш плідними виявилися 1920-ті рр., протягом яких з'являлися монографічні дослідження з питань соціального виховання, теорії вивчення дитячого колективу, соціальних причин безпритульності, її подолання та соціально-правової профілактики.

Висновки. Таким чином, сучасна історична наука приділила певну увагу розробленню теми на матеріалах України. У ході соціолого-правових досліджень проблема була розглянута на теоретичному рівні (причини, суть і форми безпритульності), було проаналізовано досвід подолання дитячої безпритульності в європейських країнах і в Радянському Союзі тощо. У цілому проблема дитячої безпритульності залишається до кінця не розробленою. Такі ключові питання, як роль і місце громадських об'єднань і організацій у боротьбі з дитячою безпритульністю, особливості подолання дитячої безпритульності у другій половині 30-х рр. XX ст., діяльність органів ГПУ-НКВД у подоланні дитячої безпритульності залишаються поза увагою дослідників. Відсутні комплексні узагальнення щодо проблем становлення та діяльності системи охорони дитинства взагалі та проблем дитячої безпритульності в Україні у 1920–1930 рр. зокрема.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Виноградова-Бондаренко В. Виховання безпритульних дітей в Україні в 20-х роках XX століття: автореф дис. на здобуття ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки». К., 2001. 20 с.
2. Гринько Г. Соціальне виховання дітей. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина XIX – XX ст.): хрестоматія / упоряд. Л. Березівська та ін. К.: Наук. світ, 2003. С. 250.
3. Зінченко А. Дитяча безпритульність в радянській Україні в 20-х – першій половині 30-х років XX століття: дис. ... кандидата істор. наук 07.00.01. О., 2001. 189 с.
4. Коробова Л. Історіографія дослідження організаційно-педагогічних засад діяльності дитячого будинку у системі освіти України (20-ті – середина 30-х рр. XX ст.). Педагогічний дискурс: зб. наук. праць / гол. ред. І. Шоробура. Хмельницький: ХГПА, 2013. Вип. 15. С. 350.
5. Крупская Н. Вопросы беспризорности (речь на открытии Московской конференции по борьбе с детской беспризорностью). Педагогические сочинения. Т. 2. М., 1958. С. 169.
6. Про ліквідацію дитячої безпритульності і бездоглядності: Постанова РНК СРСР і ЦК ВКП(б) 31.05.1935 р. КПРС в резолюціях. Т. 5. К., 1980. С. 200.
7. Хиллиг Г. Макаренко в год «большого терора». Opuscula Makarenkiana. Nr. 21. Marburg, 1998. 100 с.
8. Федяєва В. Сімейне виховання в історичній ретроспективі (друга половина XIX – XX століття): монографія. Херсон: Видавництво ХДУ, 2011. 215 с.

РОЗДІЛ 2. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ (З ГАЛУЗЕЙ ЗНАНЬ)

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФІНАНСОВОЇ ГРАМОТНОСТІ В ГІМНАЗІЇ ТА ЛІЦЕЇ

COMPETENCY APPROACH IN THE PROCESS OF STUDYING FINANCIAL LITERACY IN THE GYMNASIUMS AND LYCEUMS

У статті визначені поняття «компетентність» та «фінансова грамотність» та їх вагоме значення в формуванні наукових і практичних знань здобувачів освіти в умовах економічної соціалізації здобувачів освіти, у формуванні ролевих фінансових компетенцій. Дослідження у сфері фінансової грамотності населення країни визначили актуальність проблеми системного впровадження освітніх науково-методичних розробок щодо її підвищення в практику закладів загальної середньої освіти, а саме в економічній освіті, адже відсутність ключових компетенцій у сфері особистих фінансів, пов'язаних з уявою про технології збереження грошей, кредитування та страхування на фінансовому ринку, безпечно інвестування, податкову дисципліну, адекватну оцінку фінансових ризиків, приводить до того, що чисельність неграмотних споживачів та інвесторів, а також ненадійних кредиторів поповнюється представниками молодого покоління. У зв'язку з цим одним із важливих напрямів у закладах загальної середньої освіти, а саме в економічній освіті є активна участь у впровадженні в навчальний план курсів, які дають змогу здобувачам освіти отримати базові компетенції в галузі фінансової культури.

Ключові слова: економічна соціалізація, фінансова грамотність, фінансова освіта, платіж, банк.

В статье определены понятия «компетентность» и «финансовая грамотность» и их большое значение в формировании научных и практических знаний соискателей образования в условиях экономической социализации соискателей образования, в формировании ролевых финансовых компетенций. Исследования в области финансовой грамотности населения страны определили актуальность проблемы системного внедрения образовательных научно-методических разработок по ее повышению в практику в заведении общего среднего образования, а именно в экономическом образовании, ведь отсутствие ключевых компетенций в

сфере личных финансов, связанных с представлением о технологии сохранения денег, кредитование и страхования на финансовом рынке, безопасное инвестирование, налоговую дисциплину, адекватную оценку финансовых рисков, приводит к тому, что численность неграмотных потребителей и инвесторов, а также ненадежных кредиторов пополняется представителями молодого поколения. В связи с этим одним из важных направлений в заведении общего среднего образования, а именно в экономическом образовании является активное участие во внедрении в учебный план курсов, которые позволяют соискателям образования получить базовые компетенции в области финансовой культуры.

Ключевые слова: экономическая социализация, финансовая грамотность, финансовое образование, платёж, банк.

The article defines the concepts of "competence" and "financial literacy" and their significance in the formation of scientific and practical knowledge pupils in conditions of economic socialization of pupils, in forming role financial competencies. Pupils in the field of financial literacy of the country's population have determined the urgency of the problem of the systematic introduction of educational scientific and methodological developments to improve it in the practice of school economic education, because the lack of key competencies in personal finance related to the presentation of the technology of saving money, lending and insurance in the financial market, safe investment, tax discipline, an adequate assessment of financial risks, leads to the fact that the number of illiterate people and investors, as well as unreliable lenders supplemented by representatives of the younger generation. In this regard, one of the important areas of school economic education is active participation in the introduction of courses in the curriculum that allow students to obtain basic competences in the field of financial culture.

Key words: economic socialization, financial literacy, financial education, payment, bank.

УДК 371.33.336.

Барадія Н.Г.,
канд. пед. наук,
науковий співробітник відділу навчання
географії та економіки
Інституту педагогіки
Національної академії України

Постановка проблеми у загальному вигляді. Протягом 2010–2011 рр. в Україні було здійснено кілька досліджень щодо фінансової грамотності населення, обізнаності та захисту прав споживачів фінансових послуг:

Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки – соціологічне дослідження, грудень 2010 р. Захист прав споживачів фінансових послуг в Україні: правовий аналіз – експертне дослідження, вересень 2011 р. Споживче креди-

тування в Україні: огляд ринку та практики – експертне дослідження, вересень 2011 р.

За результатами цих досліджень було визначено портрет споживача фінансових послуг, який: має лише базові знання та навички; використовує тільки найпростіші послуги, в основному платежі; не вірить у життя в борг; не почувається комфортно ані щодо фінансових послуг, ані щодо їх провайдерів; не почувається захищеним у разі суперечок із фінансовою установою; не знає, що

робити, якщо виникають проблеми з фінансовою установою; не цікавиться фінансовими новинами; у питаннях фінансів довіряє родичам та знайомим; не аналізує можливості сімейного бюджету. Кожен другий громадянин України, який формує заощадження, зберігає вільні ресурси вдома в готівковій формі через недостатню фінансову обізнаність про фінансові установи та послуги.

Крім того, варто зазначити, що 39% населення України не мають банківських рахунків, через що не можуть скористатися навіть базовими фінансовими послугами, серед яких: оплата комунальних платежів через банк; користування банківським рахунком та пластиковою картою; споживчий кредит; користування послугою переказу грошей через банк; обмін валюти та інше.

Таким чином, при різноманітті запропонованих фінансових послуг населення практично не користується інвестиційними послугами, серед яких купівля-продаж цінних паперів, формування додаткової пенсії за допомогою спеціальної депозитної програми, накопичувального страхового фонду або формування додаткової пенсії в недержавному пенсійному фонді тощо.

При цьому різниці за гендерною ознакою не було виявлено, проте встановлені відмінності за віковими групами [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аспекти формування фінансової грамотності населення як одного з пріоритетів державної політики на сучасному етапі розглядала Д. Радзішевська. В. Корнівська проаналізувала особливості інституціоналізації українського фінансового ринку в контексті високого рівня ринкової асиметрії у зв'язку з недостатнім рівнем фінансової культури населення, можливі шляхи підвищення фінансової грамотності населення з урахуванням кращого зарубіжного досвіду окреслила Т. Кізіма, вплив консерватизму економічного світогляду на фінансову грамотність молоді дослідила Л. Зюман, змістові аспекти впровадження фінансової грамотності в загальноосвітні навчальні заклади України розглядала Т. Смовженко [3; 4; 6; 9; 10].

Мета статті. Метою є визначення актуальних проблем щодо впровадження фінансової грамотності у гімназії та ліцеї.

Виклад основного матеріалу. З'ясуємо підходи вчених до трактування поняття «фінансова грамотність». Так, Т. Кізіма визначає поняття «фінансова грамотність» як сукупність світоглядних позицій (установок), знань і навичок громадян щодо ефективного управління особистими фінансами та здатність компетентно застосовувати їх у процесі прийняття фінансових рішень [4, с. 45].

Міжнародний консультант із фінансової грамотності Ш. Мунді трактує фінансову грамотність як знання, розуміння, навички та впевненість, які дають особі змогу приймати правильні фінансові

рішення та діяти відповідно до конкретних обставин. Метою розвитку фінансової грамотності він визначає вплив на поведінку людей, а не просто надання їм знань, розуміння та навичок.

Т. Смовженко стверджує, що фінансова освіченість допомагає зрозуміти ключові фінансові поняття й використовувати їх для прийняття рішень про доходи, витрати й заощадження під час вибору відповідних фінансових інструментів, планування бюджету, нагромадження коштів на майбутні цілі тощо [10].

Г. Кучерова вважає, що фінансова грамотність являє собою певне вміння застосовувати фінансові знання та використовувати здобуті фінансові навички, щоб отримувати максимальну користь від управління власними фінансами та застосування фінансових послуг.

О. Ковтун зазначає, що фінансова грамотність – це здатність громадян ефективно управляти особистими фінансами, здійснювати короткострокове і довгострокове фінансове планування та облік витрат і доходів домогосподарства, оптимізувати співвідношення між заощадженнями й споживанням, розбиратися в особливостях різних фінансових продуктів і послуг, мати актуальну інформацію про стан фінансового ринку, приймати обґрунтовані рішення щодо фінансових продуктів і послуг, а також усвідомлено нести відповідальність за такі рішення, компетентно планувати й здійснювати пенсійні нагромадження [5, с. 26].

Узагальнення підходів дало змогу Л. Зюман визначити фінансову грамотність як сукупність знань, умінь та навичок, необхідних для прийняття усвідомлених рішень при короткостроковому та довгостроковому плануванні та управлінні фінансовими ризиками впродовж усього життя. Фінансово грамотною є та людина, яка має і розуміє свій фінансовий план, який виступає основним інструментом управління особистими фінансами [3, с. 67].

Відповідно до визначених людиною цінностей формуються економічні (соціальні) ролі. Проте навіть члени однієї родини мають різні уявлення про життєві цінності. Здобувачі освіти гімназії саме в цьому віці розпочинають активну соціалізацію, головним стає усвідомлення належності до покоління, а не сімейні традиції.

Фінансова грамотність передбачає володіння економічними та, передусім, фінансовими поняттями і категоріями, що дає змогу людині самостійно аналізувати й оцінювати основні тенденції економічного життя держави і відповідно до обставин визначати моделі своєї власної фінансової поведінки та фінансової безпеки.

Підвищення фінансової грамотності здобувачами освіти в Україні пов'язано нині з багатьма чинниками, у тому числі з вивченням курсу «Фінансова грамотність», впровадження якого розпоча-

лося з 2011–2012 н. р. у рамках дослідно-експериментальної роботи за темою «Науково-методичні засади впровадження фінансової грамотності в навчально-виховний процеси». Цю роботу розгорнуто на базі закладів загальної середньої освіти та вищих навчальних закладів I–II рівнів акредитації України на період із 2012 по 2019 рр. (станом на вересень 2016 р. курс охопив 651 навчальний заклад, 700 викладачів та близько 20 тисяч учнів).

Основними досягненнями дослідно-експериментальної роботи на цей час є: створення навчально-методичних комплектів для здобувачів освіти 10-го класу; розробка електронного інтерактивного підручника «Фінансова грамотність» (10 кл.); розробка навчально-методичних комплектів для підвищення кваліфікації вчителів, які викладають курс «Фінансова грамотність»; створення навчально-методичного комплексу для батьків «Відкриті родинні студії. Фінансова Мудрість родинної педагогіки»; організація та проведення регіональних турнірів знавців фінансової грамотності; розробка автоматизованої системи тестування для проведення моніторингу знань здобувачів освіти та ін. [6, с. 89].

Важливим етапом дослідно-експериментальної роботи стало створення у 2015 р. навчальних програм для гімназії («Родинні фінанси» (5 кл.), «Фінансово-грамотний споживач» (6 кл.), «Фінансова культура» (7 кл.), «Прикладні фінанси» (8 кл.), «Економіка та Фінанси» (9 кл.), які отримали гриф Міністерства освіти і науки України «Схвалено для використання у закладах загальної середньої освіти».

Формування фінансових компетенцій споживача продовжується вивченням курсу «Фінансово-грамотний споживач». Змістова лінія «Я – платник податків» у 5-му класі доповнюється темою «Податки – обов'язкові платежі родинного бюджету» (курс «Родинні фінанси»), у 7-му класі – темою «Еволюція податкової системи країн світу» (курс «Фінансова культура»), у 9-му – темою «Податкова система» (курс «Економіка & Фінанси»).

В умовах стрімких змін та ускладнення функціонування фінансово-грошової системи, прискорення процесів глобалізації й розширення переліку фінансових послуг прийняття економічними суб'єктами фінансових рішень є часто інтуїтивними та необґрунтованими у зв'язку з малою обізнаністю у цій сфері.

Відповідна підготовка населення, що має на меті виховання й закладення принципів раціональної фінансової поведінки, а саме вміння приймати рішення у фінансовій сфері, забезпечення особистої фінансової безпеки і добробуту, здатність зробити власний внесок у процвітання економіки є актуальними завданнями сучасної економічної освіти та джерелом розвитку країни.

Найкращий період засвоєння необхідних знань і формування навичок грамотної фінансової поведінки – це період навчання в закладах загальної середньої освіти, коли відбувається знайомство й початок адаптації до активного життя в умовах ринку. Фінансова грамотність вже визнана в світі таким самим необхідним умінням у XXI ст., як читання та письмо. На зміну теоретичних знань про економіку взагалі мають прийти оновлені програми з формування практичних навичок управління особистими фінансами.

Нині більшість країн світу підтримує ініціативу розробки і запровадження національних програм і стратегій формування фінансової грамотності населення під егідою Світового банку, Організації економічного співробітництва і розвитку та інших міжнародних організацій.

Аналіз досвіду запровадження міжнародних і національних програм через систему освіти свідчить, що такий підхід забезпечує головне джерело зростання фінансової грамотності населення. Відповідно до Програми USAID з технічної допомоги «Розвиток фінансового сектору» (Проект «FINREP-II») спільно зі Світовим банком в Україні започаткована стратегія популяризації фінансових знань та підвищення фінансової грамотності населення. Зокрема зміст діяльності Національного банку України щодо проекту з підвищення рівня фінансової грамотності населення полягає у підтримці та розвитку ініціатив з фінансової грамотності, які охоплюють всі цільові групи суспільства – від молоді до пенсіонерів [1, с. 49].

У рамках національно узгодженого підходу до вивчення основ фінансової грамотності є доцільне запровадження для здобувачів освіти інноваційного освітнього проекту, основним завданням якого є розширення кола знань про сучасні фінанси та формування фінансової культури. Виконавцями такого проекту можуть стати провідні фахівці та спеціалізовані кафедри вищих навчальних закладів, які є стрижнем системи освіти та мають значні переваги порівняно з іншими каналами поширення знань і навчання: наявний науково-педагогічний потенціал, сформоване освітнє середовище, досвід у використанні новітніх освітніх технологій, регулярність проведення занять у формі тренінгів, ділових ігор, інтерактивного спілкування, використання матеріалів і можливостей дистанційного навчання на університетській платформі MOODLE тощо.

Методологічний підхід в організації навчання фінансової грамотності досить змістовний та поєднує певні складові елементи.

Так, метою курсу «Фінансова грамотність» є формування у здобувачів освіти повноцінної картини світу фінансів, ознайомлення з сучасними фінансовими продуктами та послугами, розвиток навичок їх успішного використання, формування

вміння правильного розпорядження грошима, прийняття самостійних фінансових рішень та здійснення власного фінансового планування.

Цілі, що реалізуються при вивченні фінансової грамотності, які позитивно впливають на формування молоді особистості, – це засвоєння фундаментальних знань про фінансове життя суспільства, а саме:

- основних економічних категорій, законів, закономірностей, тенденцій; формування світогляду цивілізованої людини, що визнає такі загальнолюдські цінності, як свобода діяльності та вибору, право приватної власності, дотримання законності тощо;

- сприяння розвитку навичок раціональної економічної та фінансової поведінки людини як споживача фінансових послуг, платника податків тощо;

- підтримка інтересу до вивчення предметів економічного спрямування; формування фінансової культури.

Практико-орієнтована складова частина передбачає такий підхід до навчання, що полягає в побудові навчального процесу на основі єдності емоційної та логічної компоненти. Це дає змогу розкрити зв'язок між теоретичними фінансовими знаннями і повсякденним життям, в якому постійно виникає необхідність розв'язання фінансових проблем із використанням отриманого досвіду та відповідних знань.

Інтегративна складова частина реалізується у тісній взаємодії носіїв фінансових знань – закладів освіти, підприємницького сектору, професійних учасників фінансового ринку, громадських та некомерційних організацій, батьківської спільноти, засобів масової інформації у поєднанні з різними формами організації освітнього процесу. Посилаючись на досвід тих країн, що вже пройшли етап започаткування і впровадження системи фінансової просвіти, участь батьків у вивченні фінансової грамотності має позитивні наслідки. Наприклад, бразильський досвід, де у навчальний процес були залучені батьки, виявився одним із найуспішніших у світі. Зріс рівень фінансової грамотності як у дітей, так і в їхніх батьків [2, с. 78].

Таким чином, заклад загальної середньої освіти може стати основним середовищем прищеплення й поширення прикладних фінансових знань. У зв'язку з великим навчальним навантаженням здобувачів освіти можна організувати окремі заняття з фінансової грамотності в межах вивчення таких предметів, як економічна географія, економіка, основи споживчих знань, основи підприємницької діяльності, фінансова математика, людина і світ, етика, чи запровадити про-

ведення тематичних класних годин, батьківських зборів за участю дітей і батьків.

Основне завдання таких занять – через практичну діяльність, адаптовану до особливостей навчання в закладах загальної середньої освіти, сформувати у здобувачів освіти повноцінну картину світу фінансів, сприяти вибудовуванню довірливих відносин із дорослими з приводу грошей, поважати і цінити працю батьків, підготувати до дорослого фінансового життя, сформувати вміння визначати доцільність користування тими чи іншими фінансовими послугами та оцінювати переваги й недоліки використання різних фінансових продуктів.

Висновки. Отже, фінансова грамотність передбачає володіння економічними та, передусім, фінансовими поняттями й категоріями, що дає людині змогу самостійно аналізувати й оцінювати основні тенденції економічного життя держави і відповідно до обставин визначати моделі власної фінансової поведінки та фінансової безпеки.

Підвищення фінансової грамотності у здобувачів освіти в Україні пов'язане нині з багатьма чинниками, у тому числі з вивченням курсу за вибором «Фінансова грамотність», який має забезпечити розвиток не тільки економічного мислення, а й фінансових компетенцій і культури здобувачів освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бонд Р. Фінансова грамотність та обізнаність в Україні: факти та висновки / Р. Бонд, О. Куценко, Н. Лозинська / Проект USAID «Розвиток фінансового сектору» (FINREP). Київ, Грудень 2010. 42 с.
2. Дембицька Н. Соціально-психологічні проблеми економічної соціалізації молоді. Соціальна психологія. 2008. № 2. С. 49–59.
3. Економічна соціалізація молоді: соціально-психологічний аспект / за заг. ред. В.В. Москаленко. К.: Укр. центр політ. менеджменту, 2008. 336 с.
4. Зубіашвілі І.К. Ставлення до грошей як фактор економічної соціалізації старшокласників: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». К., 2009. 16 с.
5. Концепція формування фінансової грамотності у початковій, основній та старшій школі. Проект. Географія та економіка в рідній школі. 2015. № 10. С. 2–4.
6. Москаленко В. Соціально-психологічні засади економічної культури особистості. Соціальна психологія. 2007. № 4. С. 3–16.
7. Пилипенко В.Є. Людина в ринковому суспільстві: орієнтації, поведінка, культура. К.: Фоліант, 2005. 224 с.

ТЕКСТ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ЯК ЗАСІБ НАВЧАННЯ ДІАЛОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ

TEXT ON SPECIALTY AS A MEANS OF LEARNING DIALOGICAL COMMUNICATION OF FOREIGN STUDENTS

У статті розглянуто проблему відбору текстів професійного спрямування в процесі навчання мови спеціальності. Схарактеризовано класи наукових текстів. Акцентовано увагу на комунікативній ролі тексту зі спеціальності. Проаналізовано способи викладу навчального тексту. Висвітлено основні дидактичні умови розвитку діалогічного мовлення під час роботи над текстом. Визначено вимоги до наукового тексту як засобу формування діалогічного мовлення студентів-іноземців транспортних спеціальностей.
Ключові слова: мова спеціальності, науковий текст, класифікація текстів, комунікативність, способи викладу тексту, діалогічне мовлення.

В статье рассмотрена проблема отбора текстов профессиональной направленности в процессе обучения языку специальности. Охарактеризованы классы научных текстов. Акцентировано внимание на коммуникативной роли текста по специальности. Проанализированы способы изложения учебного текста. Освещены основные дидактические условия развития диалогической речи во время работы над текстом.

Определены требования к научному тексту как к средству формирования диалогической речи студентов-иностранцев транспортных специальностей.

Ключевые слова: язык специальности, научный текст, классификация текстов, коммуникативность, способы изложения текста, диалогическая речь.

The article deals with the problem of selecting texts of professional orientation in the process of teaching the language of a specialty. Classes of scientific texts are described. The emphasis is placed on the communicative role of the text in the specialty. Methods of teaching the text are analyzed. The main didactic terms of the development of dialogical speech while working on the text are highlighted. The requirements for the scientific text as a means of forming the dialogue broadcasting of foreign students of transport specialties are determined.

Key words: language of specialty, scientific text, speech, classification of texts, communicative, methods of text presentation, dialogic communication.

УДК 378.147:811.161.2

Кісіль Л.М.,

старший викладач кафедри мовної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Навчання мовних засобів і видів мовленнєвої діяльності на матеріалі професійної сфери спілкування останнім часом посідає чільне місце в загальній системі мовної підготовки студентів-іноземців. Мова спеціальності виступає як мотиваційний момент навчання, і водночас опанування науковим мовленням сприяє засвоєнню загальномовних закономірностей, оскільки науковий стиль – це підсистема мови. Наукові тексти, вміло відібрані, що включають систематизований мовний матеріал, можуть стати основою для формування комунікативних компетенцій у різних видах мовленнєвих дій. Текст є вищою одиницею спілкування на знаковому рівні. Він акумулює в собі задум автора, лінгвістичні закономірності організації мовних одиниць, що йому підпорядковуються, комунікативні властивості, особливості людської свідомості і мислення. У процесі навчання діалогічного спілкування усний та письмовий тексти як основа навчання знаходяться у взаємодії. Інтерес для нас у даній статті становить письмовий текст, а тому доцільно розглянути й проаналізувати специфіку письмових наукових текстів з транспортних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема відбору і класифікації текстів, які використовуються під час навчання мови спеціальності, знаходиться в полі зору й методистів-теоретиків і викладачів-практиків. Дослідженнями в царині тексту займалися відомі вчені лінгво-

дидакти і лінгвісти: Н. Кожина, О. Мітрофанова, О. Лаптева, І. Мотіна, Н. Белякова, В. Добровольська, Н. Зарубіна, Л. Клобукова та ін. У працях науковців (Д. Ізаренков, М. Пентиліук, О. Біляєв, І. Дроздова, Т. Дрідзе, М. Вашуленко, Т. Симоненко, Н. Формановська, Г. Іваницька, Т. Ладженська, О. Леонтєв, Г. Михайловська, З. Бакум, Н. Пашківська, Є. Палихата та ін.) висвітлено результати наукового пошуку з різних аспектів розвитку мовлення, розкрито особливості діалогічних текстів, здійснено науково-теоретичний аналіз сприймання текстів та критеріїв їх добору для навчання, визначено засади психології спілкування. Однак практика свідчить, що, незважаючи на наукові розвідки, методичні розробки проблема відбору текстів професійного спрямування в процесі навчання мови спеціальності з виходом на діалогічне мовлення залишається актуальною.

Питання добору наукових текстів у процесі навчання професійного спілкування майбутніх економістів розглядали, зокрема, Ю. Авсюкевич, Г. Бондаренко, С. Кожушко, Л. Личко, О. Тарнопольський та ін.; юристів – С. Кіржнер, Л. Котлярова та ін.; медиків – Г. Іванишин, О. Петрашук, І. Рябцевич та ін.; інженерів, працівників сфери обслуговування – Л. Береза, Д. Бубнова, О. Ковтун, С. Коломієць, Г. Кравчук, Л. Кузьміна, І. Савчак, О. Гриджук та ін. Однак недостатньо дослідженим залишається питання розгляду тексту зі спеціальності як засобу навчання діалогічного спілкування студентів-іноземців транспортних спеціальностей.

Формулювання мети наукової праці. З огляду на вищезазначене сформульована мета статті, що полягає в теоретичному обґрунтуванні критеріїв добору й типології текстів для навчання українського діалогічного мовлення іноземних студентів транспортних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення зазначеного питання перш за все потрібно розпочати з визначення специфіки відбору текстів професійного спрямування в процесі навчання мови спеціальності. У дослідженнях, які накресливали можливі шляхи відбору і класифікації текстів, розглядалась необхідність розмежування текстів, що являють собою різні функціонально-семантичні типи мовлення. Такі типи висловлювань, як *опис* будь-якого явища, предмета чи матеріалу, процесу, досліду, лабораторної роботи, *розповідь* про відкриття закону або явища, *міркування* про виведення формули, закону, з яких складаються тексти будь-якої дисципліни науково-технічного і природничо-наукового циклів, – цілком прийнятна й доцільна форма методичної організації навчального матеріалу [3, с. 114].

Лінгводидакт І. Мотіна, характеризуючи класи текстів, що використовуються в процесі навчання мови спеціальності, вносить певні доповнення. Автор виділяє, окрім опису, розповіді, міркування й доведення, ще два способи викладу інформації: визначення поняття про об'єкти та повідомлення [5, с. 18]. Крім того, під час класифікації текстів пропонується враховувати не лише функціонально-семантичний тип мовлення, але й характер теми тексту, що дозволяє автору виявити певні типи зв'язних текстів, в яких подано опис, розповідь, міркування та ін. [5, с. 20–42].

Дослідники давно розрізняють тексти й монологічні повідомлення за способами передачі інформації, що міститься в них, однак до цього часу ще спостерігається відсутність як однозначного способу виділення викладу, так і їх одиничного позначення. Одні автори називають цю особливість текстів різними типами мовлення, інші – типами мовленнєвих творів, треті – способами викладу. Останній термін ми вважаємо таким, що найбільш точно відбиває суттєві ознаки даного явища – саме той чи інший спосіб подання інформації, зміст підтеми розрізняє розповідь, опис, міркування та ін. Якщо говорити про кількість способів викладу, то в різних авторів вона є різною. Наприклад, Н. Зарубіна виділяє три способи викладу: опис, розповідь і міркування; М. Кожина вказує 5 способів викладу: опис, розповідь, міркування, доведення й узагальнення-формулювання; І. Мотіна вказує на 6 способів викладу: опис, розповідь, міркування, доведення, визначення поняття про об'єкти, повідомлення. Лінгводидакт зазначає, що якщо текст розкриває підтему і далі не поділяється на менші підтеми, то він за формою є однорідним, оскільки

будується за одним з описаних способів викладу; якщо ж у тексті розкривається тема, що складається з декількох підтем, то в ньому будуть поєднуватися способи викладу [5, с. 50].

Більшість дослідників визнають три способи викладу тексту: опис, розповідь і міркування. За допомогою тексту-опису можна всебічно охарактеризувати предмет мовлення, виділити об'єкт із ряду однорідних. Предметами опису можуть виступати конкретні предмети, явища, процеси, події, наукові категорії та ін. Будується опис шляхом називання предмета й переліку ознак. Традиційно вважається, що опис як тип тексту не використовується, якщо предметом мовлення виступають матеріальні процеси, що мають динамічну природу й володіють часовою протяжністю. Інформація про такі об'єкти передається немовби лише за допомогою розповіді. На нашу думку, виявляються відмінності між такими класами об'єктів, як: 1) матеріальні об'єкти – предмети й явища, що мають статистичну природу та просторові характеристики й не володіють часовою протяжністю; 2) матеріальні процеси, що мають динамічну природу й володіють часовими характеристиками. Крім того, останні виступають як предмет мовлення лише в текстах-розповідях.

Дослідниця Л. Клобукова вважає, що важливим є не те, що виступає предметом опису, а те, яка інформація й як подається про цей об'єкт [1, с. 29]. Дійсно, опис є статичним, він виключає часові характеристики, але ж процес, подія, дія можуть бути охарактеризовані не лише в їхній часовій протяжності; в мовця може виникнути комунікативна необхідність, не скасовуючи окремих стадій, етапів у розвитку процесу, часових меж його протікання і т.п., охарактеризувати істотні ознаки, особливості, притаманні тому або іншому процесу й такі, що відрізняють його від ряду інших процесів [1, с. 29].

Зустрічаються тексти з описом класифікацій, описом характеристик, ознак, структури науки, властивостей об'єктів дослідження, наукового поняття. У текстах науково-технічного профілю зустрічається ще один вид опису: опис предмета, явища за функціональною ознакою, наприклад, як функціонує, діє, працює та чи інша система, машина, механізм та ін.

За допомогою текстів-розповідей мовець передає інформацію про часову послідовність окремих етапів, стадій у розвитку процесів, подій, дій та станів. Треба сказати, що не всі вчені виділяють таке широке коло предметів розповіді. Під час роботи над текстами-міркуваннями виникають два питання: чи вважати міркування самостійним способом викладу і в чому суттєва різниця між міркуванням і доведенням.

Одні дослідники розрізняють міркування й доведення як способи викладу, хоча обидва ці

способи мають однакові загальні характеристики. Так, О. Мітрофанова зауважує, що тексти типу міркування й доведення організуються зі зв'язаних між собою загальних і окремих тверджень, підкреслюючи, що за тематично головним реченням йдуть речення, які повторюють певні окремі сторони його й пояснюють їх шляхом наведення прикладів, зазначенням причин правильності твердження, додаванням подробиць і т.п. [4, с. 24]. Інші дослідники вважають, що міркування задовольняють тим основам, які характеризують спосіб викладу, а доведення не має своїх відмінних властивостей, зазначаючи, що міркування – це текст, що включає причинно-наслідкові конструкції, питання, авторську оцінку, модальні слова. Так, М. Кожина говорить про доведення не як про особливий спосіб викладу, а як про ту специфічну форму, в якій постійно виступає міркування, в той час як саме міркування приймається автором за особливий спосіб викладу, наголошуючи, що міркування-повідомлення у формі чітко логічного розгорнутого доведення якого-небудь положення, теорії, думки є характерною й особливо поширеною формою викладу в науковій сфері [2, с. 94]. На нашу думку, предметом викладу в міркуванні виступають не самі об'єкти, а процес отримання нового знання про них. Міркування є завжди доказовим, воно може виступати як один із прийомів доведення, і його не можна розглядати як один із різновидів доведення. Це цілком самостійний спосіб викладу з точки зору об'єкта зображення й завдань опису і структури, зокрема на рівні зв'язків між реченнями, що складають зв'язне ціле, і на рівні структури самих цих складових. За формулою міркування є умовиводом або згорнутим висновком чи ланцюгом умовиводів, послідовно пов'язаних один з одним в єдине зв'язне ціле.

Деякі дослідники вказують ще на такі способи викладу тексту, як повідомлення, доведення, визначення поняття про об'єкти. На необхідність виділення такого способу викладу, як повідомлення вперше вказала М. Кожина [2, с. 97]. І. Мотіна зазначила, що способом повідомлення передають зазвичай інформацію про матеріальні об'єкти, що мають просторові характеристики, процеси, явища, події, дії або окремі властивості об'єктів, нарешті, різні обставинні характеристики об'єктів – предметів, процесів, явищ, подій, причому частіш за все просторові або часові [5, с. 49]. Повідомлення як засіб передачі накопичених раніше наукових знань виявляється в навчально-наукових текстах. Відповідно до основної комунікативної установки цієї літератури в даних текстах-повідомленнях міститься виклад фактів, уже відомих широкому колу осіб-спеціалістів, що раніше ознайомились із цією інформацією. Повідомленню як функціонально-семантичному типу тексту належить провідна роль у навчально-наукових текстах, що пояснюється

самою роллю навчальної літератури: ознайомити студентів-іноземців із найкращими досягненнями в галузі транспортної інфраструктури, а також з її сучасним станом.

Доведення як особливий спосіб викладу виділяється далеко не всіма дослідниками. Так, М.Н. Кожина виділяє як особливий спосіб викладу міркування, вважаючи, що доведення якраз представлено у міркуванні. У працях О. Мітрофанової доведення виділяється серед інших типів, але дослідник не проводить чітких відмінностей між доведенням і міркуванням. І. Мотіна виділяє цей спосіб викладу, говорячи, що доведення є таким способом викладу, за допомогою якого підтверджується чи заперечується істинність знань людей про світ, що зрозуміли характер гіпотез або не перевірені практикою суджень [5, с. 44]. Крім вищезазначених способів викладу тексту, лінгводидакт виділяє ще один – визначення поняття про об'єкти, зазначаючи, що в науковому стилі існує особливий спосіб викладу, за допомогою якого передається загальне поняття про об'єкт. Він відрізняється від усіх уже розглянутих раніше за характером описуваних об'єктів: це як класи матеріальних об'єктів – предметів, процесів, явищ та ін. так і класи абстрактних об'єктів-категорій. Завдання такого опису полягає в тому, щоб видати цілісне, найбільш загальне уявлення про клас об'єктів шляхом повідомлення найбільш істотних ознак, тобто створити поняття про них [5, с. 47].

Традиційно до основних типів мовлення, що мають стабільну логіко-сміслову і структурно-мовну характеристику, і відповідних їм типів тексту відносять опис, розповідь, міркування, доведення. Ми вважаємо, що термін «*спосіб викладу*» замість терміна «*тип мовлення*» є більш точним, оскільки він акцентує нашу увагу на тому, як подається інформація.

Якщо говорити про науковий текст як вищу одиницю навчання, то неможливо не сказати про комунікативну роль тексту. Комунікативна теорія тексту – це напрям у лінгводидактиці, що інтенсивно розвивається як у нашій країні, так і за кордоном. Вербальна форма передачі інформації здійснюється у вигляді текстів. Текст є універсальним засобом, який може використовуватися як у системах масової комунікації, так і в процесі навчання діалогічного спілкування іноземних студентів транспортних спеціальностей.

Громадський характер людської діяльності може проявляти себе і в комунікативних процесах, призводячи до того, що в процесі реалізації певних комунікативних актів як автор, так і реципієнт можуть виступати як колективи. При цьому текст, породжений колективом авторів, очевидно, не має яких-небудь специфічних особливостей і, більше того, в переважній більшості випадків сприймається реципієнтом як текст індивідуаль-

ного автора. Однак, незважаючи на різноманіття умов і систем вербальної комунікації, в кожній із них можна виділити елементарний комунікативний ланцюг. Її необхідними компонентами є автор–текст–реципієнт. За відсутності будь-якого із цих компонентів комунікативний акт не є можливим.

Усне навчально-професійне мовлення, що є різновидом усного мовлення, носить репродуктивно-продуктивний характер: репродуктивний, оскільки це мовлення базується на текстовому навчальному матеріалі, що вивчається; продуктивний, бо отримана інформація продукується в інших комунікативних ситуаціях і може бути виражена в іншій, ніж в тексті, мовній формі. Аналіз усного мовлення, що функціонує на практичних заняттях, дозволив виявити ряд помилок у мовленнєвій комунікації. Ці помилки переважно виникають у результаті того, що отримана в одному мовному оформленні інформація (письмове, усне наукове монологічне мовлення) використовується студентами-іноземцями на заняттях у нових комунікативних ситуаціях, що потребують іншого мовного оформлення, в ситуаціях, які носять, як правило, проблемний характер, що ще більш ускладнює спілкування. Цей момент у процесі роботи з текстами зі спеціальності на заняттях з української мови не враховується, тобто не беруться до уваги реальні умови функціонування усного навчально-професійного мовлення.

На нашу думку, робота з текстовим матеріалом повинна бути організована так, щоб вона давала можливість трансформувати письмове усне наукове монологічне мовлення в усний навчально-професійний діалог, створювала умови для функціонування репродуктивного і продуктивного мовлення в ситуаціях проблемного характеру. Перекодування монологічного тексту в діалогіч-

ний, що є однією з форм навчання конструювання діалогу, тренуванням, повною мірою відповідає особливостям породження діалогічного мовлення в умовах навчально-професійної сфери.

Висновки за результатами дослідження, перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, комунікативний підхід дав можливість по-новому визначити такі властивості тексту, як його зв'язаність і відособленість – інваріантні структурні властивості, що дозволяють ідентифікувати одиницю рівня тексту в системі мови. У зв'язку із цим текст є тепер не лише засобом навчання, але й вищою одиницею навчання. Вихідним матеріалом для роботи з навчання діалогічного спілкування можуть слугувати тексти навчальних посібників і статті із спеціалізованих наукових журналів, що присвячені актуальним проблемам розвитку транспортної інфраструктури. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку вбачаємо в розробці спеціальних методик навчання діалогічного мовлення на матеріалі текстів транспортного циклу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Клобукова Л.П. Обучение языка специальности. М.: Изд-во МГУ, 1987. 79 с.
2. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими. Пермь, 1972. 395 с.
3. Метс Н.А., Митрофанова О.Д., Одинцова Т.В. Структура научного текста и обучение монологической речи. М.: Русский язык, 1981. 138 с.
4. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: проблемы обучения. М.: Русский язык, 1976. 198 с.
5. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвотетодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов. М.: Русский язык, 1988. 176 с.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ-ПЕРЕКЛАДАЧІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PHILOLOGISTS-TRANSLATORS IN THE CONDITIONS OF EUROINTEGRATION

УДК 37.13:373.3(091)[(410)+(430)]

Поліщук Л.П.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри англійської філології та перекладу
Житомирського державного університету імені Івана Франка
Пушкар Т.М.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри англійської філології та перекладу
Житомирського державного університету імені Івана Франка

У статті розглядаються радикальні зміни у системі професійної підготовки майбутніх філологів-перекладачів, які зумовлені такими зовнішніми чинниками, як євроінтеграційні процеси. Окреслені основні аспекти у підготовці багатопрофільних філологів-перекладачів. Проаналізовано роботи вчених з цієї проблеми. Розкрита суть інноваційних підходів до професійної підготовки майбутніх філологів-перекладачів. Визначено перспективи подальших розвідок з цієї теми.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх філологів-перекладачів, євроінтеграція, європейський простір освіти.

В статье рассматриваются радикальные изменения в профессиональной подготовке будущих филологов-переводчиков, обусловленные такими внешними факторами, как евроинтеграционные процессы. Выделены основные аспекты в подготовке многопрофильных филологов-переводчиков. Проанализованы работы ученых по данной теме. Розкрыта суть инновационных подходов к подготовке будущих филологов-переводчи-

ков. Определены перспективы дальнейших исследований по этой теме.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих филологов-переводчиков, евроинтеграция, европейское пространство образования.

The article highlights the problems of Ukrainian pedagogical research in the sphere of professional philologists-translators training in the higher educational establishments of Ukraine. The article discovers the radical changes in the system of professional translator training in Ukraine which is dependent on such outside factors as integration in the sphere of education. The main aspects in the preparation of multidisciplinary translators-philologists are outlined. New perspectives of further research have been defined. The work of scientists on the given problem is analyzed. The essence of innovative approaches to the training of future translators of philology is revealed. Prospects for further exploration on this topic are determined.

Key words: professional training of future philologists-translators, European integration, European education space.

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Внаслідок політичних, економічних та соціальних змін у кінці ХХ – на початку ХХІ століття посилюється тенденція до інтеграції вітчизняної системи освіти в європейський простір, пов'язана з переосмисленням вітчизняного досвіду і пошуком ефективних шляхів реорганізації системи освіти.

Реформування системи професійної підготовки майбутніх філологів неможливо уявити без таких явищ, як інтеграція, Болонський процес, модернізація, які є зовнішніми чинниками сучасних освітніх змін. Ставши повноправним учасником Болонського процесу, Україна скоординувала з ним пріоритети розвитку вищої освіти і здійснює модернізацію освітньої діяльності в контексті європейських орієнтирів. Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті (2002 р.) до них віднесено модернізацію змісту, форм та методів навчання, розроблення та запровадження державних стандартів педагогічної освіти. Конкретніше про ці зміни зазначається в Програмі дій щодо реалізації положень Болонської декларації у системі вищої освіти і науки України (2004 р.) та Законі України «Про вищу освіту» (2006 р.), де передбачається фундаментальна фахова, психологічна та практична підготовка майбутніх перекладачів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Українськими вченими накопичено значний досвід використання здобутків зарубіжної теорії профе-

сійної освіти. Інтерес науковців зосереджується на спеціалізації філологічної освіти, кваліфікаційних напрямках підготовки філологів (Н. Гавриленко, В. Карабан, А. Козак, С. Коломієць, Р. Крис, Е. Пім, Л. Черноватий), організації професійної підготовки філологів у вищих навчальних закладах України та США (Є. Бесєдіна, К. Клауді, О. Ковязіна, А. Козак, В. Радчук, Б. Рубрехт, Р. Тінслей), педагогічних умовах формування і складника професійної компетенції філологів (Л. Бархударов, В. Ільїн, А. Козак, Л. Латишев, Г. Мірам, Н. Миронова, Л. Мітіна, С. Ніколаєва, Ю. Пассов, З. Підручна, Н. Соболев, Л. Тархова, А. Федоров, І. Халєєва, М. Цвіллінг, Ю. Хольц-Мянттары).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Актуальність представленого дослідження зумовлена необхідністю модернізації системи професійної підготовки майбутніх філологів-перекладачів, а також наявними суперечностями між потребою суспільства у висококваліфікованих філологах, здатних функціонувати на сучасному ринку праці, і недостатнім рівнем їх підготовки, між необхідністю модернізації змісту професійної підготовки майбутніх філологів та шляхами їх реалізації, між необхідністю запровадження єдиної системи стандартів професійної підготовки і діяльності філолога-перекладача та шляхами їх реалізації.

Метою статті є визначення найважливіших аспектів удосконалення професійної підготовки

майбутніх філологів-перекладачів, а саме поєднання традиційності та інноваційності у професійній підготовці. Інноваційний шлях розвитку суспільства можливо забезпечити лише у тому разі, якщо буде сформоване покоління людей, які і мислять, і діють інноваційно. Звідси – значна увага до загального розвитку особистості, її комунікативних здібностей, самостійності у прийнятті рішень, критичності та культури мислення, розвитку інформаційних і соціальних навичок.

Виклад основного матеріалу. Основною проблемою підготовки кваліфікованих філологів, здатних максимально ефективно задовольнити вимоги сучасного ринку праці, є необхідність поєднання знань іноземної мови і умінь виконувати ті вимоги, які висуває практика міжкультурної комунікації.

Типовим шляхом опанування цієї професії є перехід від знань до умінь та від умінь до навичок. Основною метою вузівської підготовки є ліквідація розриву теоретичних і практичних знань та вільне орієнтування у різних сферах професійної діяльності.

Для практичного закріплення теоретичного матеріалу необхідно виділити такі підходи у підборі теоретичного матеріалу: індуктивний, дедуктивний та функціональний. Перший із них передбачає переклад обраних викладачем 10–15 текстів протягом семестру з подальшою перевіркою, обговоренням результатів роботи та узагальненням рекомендацій щодо вирішення певних перекладацьких проблем. Дедуктивний підхід базується на тематичному розвитку техніки перекладу, коли викладач формулює тему для опрацювання (наприклад, переклад власних назв, одиниць вимірювання тощо), а вже потім обирає до неї практичні завдання. Останній із названих підходів полягає у формуванні окремих навичок перекладацької діяльності за допомогою виконання відповідних практичних завдань [4].

Важливе значення для ефективності навчання має обсяг навчального матеріалу, що повинен максимально наближатися до реальних завдань професійного філолога. Крім того, під час навчання студенти повинні набути навички комп'ютерного набору, вміння застосовувати сучасне програмне забезпечення та здійснювати пошук необхідної інформації в мережі Інтернет.

Інформаційні технології відкривають широкі перспективи удосконалення організації процесу навчання, крім того, деякі організаційні форми навчального процесу не можуть бути реалізовані без телекомунікативних засобів, які дають можливість організувати в режимі реального часу колективну творчу діяльність.

Отже, основним аспектом підготовки багатопрофільних філологів-перекладачів є не тільки забезпечення комплексом знань, умінь та навичок (професійної компетенції) фахівця, а також необхідність додаткового вивчення специфіки перекладацької

діяльності у тій чи іншій галузі. Американським науковцем Б. Рубрехтом розроблено 10 концепцій, які відображають характер навчальної діяльності та професії філолога-перекладача: студенти не стають професійними філологами-перекладачами у стінах навчального закладу, а мають виховати у собі силу волі; знання іноземної мови є необхідним, але недостатнім для перекладацької діяльності; переклад є частиною, а не результатом процесу вивчення мови; кінцева мета філологів-перекладачів – досягти розуміння людьми їх перекладу; не всі практичні завдання є цікавими для студентів; усі запропоновані викладачем вправи мають відповідати поставленій ним меті; перекладацька майстерність вимагає більшого, ніж розуміння значення окремих слів; завершений переклад ніколи не буває завершеним остаточно; переклад, насамперед, потребує дисципліни [3].

Наступним аспектом професійної підготовки філологів-перекладачів є ознайомлення студентів зі структурою та стилістичними особливостями перекладу вихідної та цільової мов. Так, наприклад, порівнюючи особливості перекладу художньої і технічної літератури, ми визначили, що основне завдання перекладача художнього тексту – висвітлення літературних образів, а технічний перекладач має передавати факти. Саме тому філолог-перекладач технічної літератури повинен знати предмет перекладу і володіти властивим цьому жанру стилем [1].

До специфічних складових частин перекладацької компетенції належать знання, навички та вміння, які необхідні в споріднених видах перекладу (усний або письмовий) незалежно від жанру.

Важливими щодо складності є обидва види перекладу – письмовий і усний. Ці два різних за формою діяльності види роботи потребують різних фахових здібностей від студентів. У першому випадку у студента є час на розв'язання перекладацьких проблем, а в іншому – його немає. Вхідні тексти письмового перекладу завжди складніші. Усний переклад застосовується в русі мовних жанрів – публічні виступи, інтерв'ю, усні дискусії. Тексти високої складності (художні, публіцистичні, науково-технічні) перекладаються письмово.

Саме тому зміст курсу теорії та практики перекладу (ТПП) повинен включати як засвоєння необхідних професійних знань, так і розвиток перекладацьких умінь і навичок. Уміння та навички перекладу і складають мету курсу перекладу, адже вони забезпечують практичну професійну діяльність перекладача. Уміння та навички перекладу створюються на основі використання спеціально підібраних навчальних матеріалів. До таких матеріалів належать перекладацькі вправи і навчальні тексти.

Підводячи підсумок, необхідно зазначити, що специфіка перекладу зумовлює наявність у філолога-перекладача спеціальних (фонових) знань,

умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності у певній сфері. Багато дослідників дійшло висновку про важливість такої складової частини професійної компетентності вузькопрофільного перекладача, як предметна компетенція (subject matter competence), або тематична компетенція (thematic competence), а також про необхідність отримання знань у сфері майбутньої професійної діяльності (subject matter knowledge), декларативних знань (declarative knowledge) про ринок праці і вимоги клієнтів, норми поведінки та стосунки між перекладачем і клієнтом, джерела інформації, інструменти перекладу тощо, а також щодо процесуальних знань (procedural knowledge) про особливості професійного перекладу [2].

Висновки. Аналіз педагогічних досліджень вітчизняних науковців показав, що проблеми професійної підготовки філологів-перекладачів залишаються актуальними на сучасному етапі розвитку освіти України. Ми можемо зазначити, що концепція філологічної освіти ґрунтується на компетентнісному підході у навчанні майбутніх фахівців. Професійна компетенція філолога-перекладача повинна спрямовуватися на забезпе-

чення ним таких основних функцій: письмової та усної комунікації у різних сферах суспільної діяльності; застосування сучасних методів збирання та оброблення інформації, використання глобальних інформаційних мереж, автоматизованих пошукових систем, електронних баз даних, глосаріїв та довідників; проведення наукових досліджень у сфері професійної діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Мирам Г.Э. Профессия: переводчик. К.: Ника-Центр, 1999. 144 с.
2. Gile D. Basic concepts and models for interpreter and translator training. John Benjamins Publishing Company, 2009. 283 p.
3. Rubrecht Brian G. Knowing Before Learning: Ten concepts students should understand prior to enrolling in a university translation or interpretation class. Translation Journal. 2005. Vol. 9. № 2. URL: <http://translationjournal.net/journal//32edu.htm>.
4. Таланова Ж.П. Педагогічні умови формування професійного світогляду майбутнього перекладача: автореф. дис. ... канд. пед. наук спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Кіровоград, 2007. 20 с.

СУТНІСТЬ ТА СПЕЦИФІКА КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАЦІ ДЕФЕКТОЛОГА

ESSENCE AND SPECIFICITY OF CORRECTION AND PEDAGOGICAL LABOR DEFECTOL

У статті проаналізовано проблему підвищення ефективності професійної підготовки педагогів-дефектологів. Автором визначено зміст поняття «корекційно-педагогічна робота» та обґрунтована естетична сутність праці дефектолога. Акцентовано увагу на тому, що особливість трудової діяльності дефектолога ставить особливі вимоги до самого педагогічного процесу та його результату. На основі теоретичного аналізу виокремлено функції естетотерапевтичної компетентності дефектолога, які розкривають важливість його роботи. Розглянуто естетичний аспект корекційно-педагогічної технології спілкування дефектолога з дітьми з вадами у розвитку.

Ключові слова: педагог-дефектолог, естетика праці, корекційно-педагогічна робота, корекційно-педагогічна технологія, естетотерапевтична компетентність.

В статье проанализирована проблема повышения эффективности профессиональной подготовки педагогов-дефектологов. Автором определено содержание понятия «коррекционно-педагогическая работа» и обоснована эстетическая сущность труда дефектолога. Акцентировано внимание на том, что особенность трудовой деятельности дефектолога предъявляет особые требования к самому педагогическому процессу и его результату. На основе тео-

ретического анализа выделены функции эстетотерапевтической компетентности дефектолога, которые раскрывают важность его работы. Рассмотрен эстетический аспект коррекционно-педагогической технологии общения дефектолога с детьми с нарушениями в развитии.

Ключевые слова: педагог-дефектолог, эстетика труда, коррекционно-педагогическая работа, коррекционно-педагогическая технология, эстетотерапевтическая компетентность.

The article analyzes the problem of increasing the efficiency of professional training of defectologists. The author defines the meaning of the term «correctional and pedagogical work» and justifies the aesthetic essence of the work of the defectologist. It is placed on the fact that the peculiarity of the work of the defectologist puts special requirements to the pedagogical process itself and its result. On the basis of theoretical analysis, the functions of the aesthetic therapeutic competence of the defectologist are revealed, which reveal the importance of his work. The aesthetic aspect of the correctional-pedagogical technology of communicating the defectologist with children with developmental defects is considered.

Key words: a special education teacher, aesthetics of work, correction-pedagogical work, correction-pedagogical technology, aesthetic and therapeutic competence.

УДК 37.036:378

Білан В.А.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри спеціальної освіти
Уманського державного педагогічного
університету
імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

На початку третього тисячоліття проблеми виховання, освіти і розвитку молодого покоління набувають особливого значення, зокрема спеціальної освіти. Щоб освіта стала справді людиноперетворювальною, вона повинна бути звернена до «внутрішніх сфер» особистості. Для цього людині важливо розуміти й сприймати себе, визначати перспективи власного розвитку, бачити й використовувати власні інтелектуальні, емоційні, духовно-моральні резерви, засоби самоактивізації й самовдосконалення. Саме тому в умовах інтеграції системи освіти України в світовий освітній простір, що регламентується нормативними документами Болонського процесу, особливо актуальною постає проблема підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх фахівців гуманітарного профілю, зокрема, педагогів-дефектологів. Тому, що забезпечення повноцінного розвитку дітей з вадами знаходяться в прямій залежності від рівня компетентності педагогів дефектологів. Саме тому сьогодні важливо не зупинятися в пошу-

ках того, якого вчителя має готувати вища школа, якими професійними якостями і здібностями повинні володіти працівники освіти, покликані готувати молоде покоління до завтрашніх днів.

У системі сучасної педагогічної освіти в Україні нагромаджено значний теоретичний і практичний досвід розв'язання численних завдань естетичного виховання майбутніх учителів різного фаху. Про це свідчать наукові праці В. Бутенка, М. Лещенко, Л. Масол, Г. Падалки та інших учених. У зв'язку із зазначеним вище виявляється доцільним осмислення питання про естетичну компетентність вчителя, наявність у нього досвіду, спроможного вивести його працю на рівень освоєння дійсності за законами краси, гармонії, виразності, цілісності тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вдосконалення професійної підготовки педагога-дефектолога корекційної освіти широко розроблялась і розробляється в корекційній педагогіці. Вона є предметом дослідження багатьох вчених, зокрема: Р. Агавелян, В. Бородіна, І. Баж-

нокова, І. Єременко, С. Забрамної, В. Кащенко, І. Колесника, М. Кота, С. Миронової, Н. Назарова, Л. Одинченко, Ю. Пінчук, Л. Руденко, В. Селівєрстова, В. Синьова, З. Смирнова, О. Черкасова, А. Шевцова, М. Шеремет, Л. Шипіцина та ін., проте питання якісної підготовки фахівців вимагають вдосконалення підготовки.

Специфіка трудової діяльності педагога-дефектолога ставить особливі вимоги до самого педагогічного процесу та його результату, високий рівень естетики яких залежить від добре налагоджених гуманних взаємин. Тому особливої уваги заслуговують естетичні вияви корекційно-педагогічної праці дефектолога.

Формулювання цілей статті. Метою цієї статті є розкриття поняття «технологія», «корекційно-педагогічна технологія», «корекційно-педагогічна праця» та досліджено естетичну сутність корекційно-педагогічної праці дефектолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Україна нині перебуває на стадії серйозних суспільно-економічних змін. Кожна соціальна категорія відчуває на собі складність змін. Дослідники одностайні в тому, що найбільш уразливими залишаються найменш захищені представники українського суспільства – пенсіонери та діти з особливостями психофізичного розвитку. Тому актуальним на сьогодні є розв'язання широкого спектру проблем навчання і виховання дітей із вадами психофізичного розвитку.

Проблема здобуття освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку – інтердисциплінарна. У вітчизняній науці їй присвячено багато ґрунтовних студій. Зокрема, А.А. Колупаєва, Л.О. Савчук у рамках канадсько-українського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні» проаналізували теоретичне підґрунтя інклюзивної освіти, роль батьків у соціалізації дитини, окреслили специфіку корекційно-розвивальної роботи та проблеми індивідуального навчання в контексті модернізації освіти. «Найскладнішою, – зазначають автори, – є проблема ізоляції дитини від соціального оточення, формування комунікації та мотивації до будь-якої активної діяльності. Тому основним завданням педагогів є розробити оптимальну модель системи надомного навчання, яка б включала в себе розділи психокорекції та реабілітації й певним чином забезпечувала інтегрування дитини в загально-освітній простір», для чого пропонують алгоритм організації надомного навчання.

Нагорна О.Б. у посібнику «Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами» докладно зупинилася на питаннях діагностики дітей з особливими освітніми потребами, проаналізувала специфіку розвитку дітей із ДЦП та синдромом Дауна, запропонувала здоров'язберігаючі технології, що підвищать

ефективність навчання таких дітей, окреслила шляхи співпраці школи та батьків у вирішенні цієї проблеми. Авторка висновок: «Внаслідок залучення батьків до навчально-корекційної роботи сім'я та дитина отримують скоординовану, сплановану, всебічну кваліфікаційну допомогу. Дитина виховується в сім'ї, розвивається згідно з власним потенціалом, батьки здатні самостійно виховувати дитину з порушенням психомоторного розвитку. Вхідження дитини в коло своїх однолітків може сприяти поступовій зміні і психічного стану їхніх батьків – послаблюватиме напруженість, покращуватиме емоційний стан, підвищуватиме ефективність навчально-виховної, реабілітаційно-корекційної роботи. Активна, вмотивована, ціннісно-зорієнтована і педагогічно керована участь батьків у навчально-виховному процесі буде обумовлювати зменшення їхніх тривог і страхів, мобілізуватиме сили на щоденне і перспективне досягнення успіху, по-новому структуруватиме світосприйняття цілої родини, близьких до неї людей» [3, с. 57].

Нагорна О.Б., Чернієнко О.А. переконані, що для забезпечення комплексного корекційного впливу на дитину з особливими освітніми потребами «доцільним є створення міждисциплінарної команди, яка об'єднуватиме освітян, корекційних фахівців, медиків та батьків для формування ефективного та безперервного освітньо-реабілітаційного простору. Члени міждисциплінарної команди забезпечать реабілітаційно-оздоровчий супровід дитини упродовж всього підготовчого періоду до школи та протягом молодшого шкільного віку:

- логопед корегує мовленнєвий розвиток, який дозволить дитині спілкуватися з однолітками;
- педагог здійснює навчально-виховний, навчально-корекційний вплив;
- реабілітолог забезпечує встановлення можливостей і шляхів компенсації порушень різної складності, виявлення механізмів корекції вторинних відхилень, розвиток навичок самообслуговування, корекційно-розвитковий та реабілітаційно-оздоровчий процес;
- завданням психолога є розвиток комунікативної сфери, формування позитивних рис особистості, адекватної самооцінки та необхідного рівня домагань» [2, с. 235].

Тому праця педагога-дефектолога виходить за межі традиційних видів роботи вчителя, оскільки охоплює: консультаційну, діагностичну, соціально-педагогічну, реабілітаційну, психотерапевтичну та корекційну діяльність. Ця багатогранність підпорядкована меті професійної діяльності педагога-дефектолога: йдеться про соціальну адаптацію та інтеграцію дитини з особливими освітніми потребами у систему суспільних стосунків. Для реалізації цієї мети всі компоненти педагогічної діяльності

дефектолога мають бути корекційно спрямованими, а власне корекційна робота – виділятися у специфічний вид діяльності. Тому творчість, майстерність, мистецтво, етика й естетика – це провідні складники високої якості будь-якої конструктивної діяльності. У корекційно-педагогічній праці дефектолога вони втілюють у собі доцільність і красу виховних впливів на особистість дитини. «Естетична форма й естетичний зміст, як справедливо стверджує Я. Єспаєв, їх єдність і розмаїття яскраво й поглиблено виявляються в усій професійних сферах діяльності педагога: у гностичній, проектувальній, конструктивній, організаторській і комунікативній» [1, с. 12]. Учений переконаний, що естетика праці педагога має три рівні – краса особистого прикладу, естетика виховного процесу та його результатів. Ця тріада ґрунтується на гармонії й цілісності, прекрасному й піднесеному. Із цієї позиції правомірно стверджувати, що корекційно-педагогічна діяльність дефектолога як процесуальний вид праці базується на мовних актах, в яких естетичне полягає в красі слова, інтонації, жестів, міміки, поз тощо.

Видатний вітчизняний театральний діяч К. Станіславський писав: «Театр – двосічний меч, однією стороною він бореться в ім'я світла, іншою – в ім'я п'їтьми. З тією силою впливу, з якою театр ушляхетнює глядачів, він може розбещувати їх, пригнужувати, псувати смаки, ображати чистоту, збуджувати дурні пристрасті, слугувати вульгарності і маленькій міщанській красивості» [7, с. 397]. Аналогічний подвійний (позитивний і негативний) вплив на особистість вихованця може здійснювати й дефектолог – скоригувати фізичні чи психічні вади дитини, або посилити їх. Конструктивна функція його праці вимагає специфічних рис її організації на основі загальних принципів естетики (прекрасне, піднесене, героїчне тощо), завдяки чому розвивається особливе ставлення до дітей, що виражається насамперед у любові. Деструктивна функція, за словами Б. Ліхачова, полягає у відсутності гармонії змісту педагогічного процесу, форм і методів організації дитячого життя, унаслідок чого виявляється педагогічне безсилля, виникає потворне як свідчення помилковості стосунків дітей і дорослих [3, с. 111]. Учений переконливо довів, що найвиразнішим критерієм істинності навчально-виховних систем є внутрішня гармонія, чистота, краса самої дитячої особистості, що, з позиції результативності корекційно-педагогічної праці, «знаходить своє вираження в зовнішньому вигляді: у привабливості зовнішніх рис, у вираженні духовності й людяності на обличчі» [3, с. 117].

Специфіка трудової діяльності дефектолога ставить особливі вимоги до самого педагогічного процесу та його результату, високий рівень естетики яких залежить від добре налагоджених гуманних взаємин, оскільки діти з порушеннями

в розвитку найчастіше позбавлені ласки, тепла й турботи з боку оточуючих.

Вагомим інструментом педагогічної діяльності дефектолога для налагодження гуманних взаємин більшість дослідників (А. Бодальов, Л. Виготський, В. Кан-Калик, А. Мудрик, А. Щербаков та ін.) виокремлюють педагогічне спілкування, що в естетичному контексті повинно викликати у вихованців піднесений настрій, радість пізнання й прагнення творити за законами краси. Саме тому, як зазначає Е. Сегена, дефектолог має відрізнитися гарними манерами, виразною мовою й жестами, що змушують дитину звернути на нього увагу, слухати, бачити, визнавати й довіряти йому.

Однак постає необхідність обґрунтувати термін «корекційно-педагогічна праця».

У науково-педагогічній літературі найпоширенішими є поняття «корекційно-педагогічна діяльність», «корекційно-педагогічна робота», «корекційно-педагогічний супровід», «корекційно-педагогічна допомога» тощо. Безперечно, кожне з них охоплює певну міру активності дефектолога в педагогічній праці. У дослідженні Т. Окушко категорію «корекційно-педагогічна діяльність» потрактовано як «певним чином спланований та організований навчально-виховний процес, що реалізується з підлітками, метою якого є не тільки виправлення існуючих відхилень у поведінці, а й створення передумови щодо подальшого розвитку, позитивної соціалізації та інтеграції їх у соціум» [5, с. 15]. Таке узагальнене визначення може стосуватися кожного з наведених словосполучень. Тому ми вважаємо, що їх доцільно об'єднати в єдину категорію «корекційно-педагогічна праця», під якою слід розуміти цілеспрямовану систему дій, операцій, вчинків і впливів дефектолога на особистість дитини з недоліками навчання, виховання й вадами розвитку для їх усунення, подолання й подальшої гармонізації фізичної, психічної, інтелектуальної й творчої сфер з адекватним використанням та постійним збагаченням фонду ефективних педагогічних форм, методів, засобів, прийомів і технологій навчання, виховання й міжособистісної взаємодії. Обґрунтованість нашої позиції аргументована тим, що за Є. Климовим, лише ту активність суб'єкта доцільно називати працею, що характеризується свідомим передбаченням соціально-ціннісного результату, обов'язковості досягнення фіксованої мети, вибору, пристосуванню, удосконаленню й створенню знарядь праці та її засобів, а також усвідомлення міжлюдських виробничих відносин. Як бачимо, вимальовується певна цілісність, що складається із суб'єкта праці, її предмета, засобів та виробничого середовища. Ми впевнені, що така система має бути наповнена естетичним змістом: фізична й духовна краса педагога та його вихованців, досконалість та ергономічність трудових засобів і якісний дизайн

предметного середовища, в якому відбувається педагогічна взаємодія. Це підтверджується тезою А. Маркової про те, що праця педагога є системою, котра має триєдину структуру: педагогічна діяльність, педагогічне спілкування й особистість. У площині професіоналізму дефектолога це особливо увиразнюється. Якщо взяти до уваги те, що предметом його праці є діти з певними вадами, котрі нерідко сприймаються у світлі трагічного, потворного й комічного, то його естетико-творча місія полягає в доборі й постійному оновленні цюнайширшого спектру форм, методів, прийомів і засобів педагогічної корекції (арт-терапевтичні, етно-терапевтичні, природотерапевтичні тощо), в ергономічному й естетичному вдосконаленні навколишніх умов навчально-виховного процесу. Тому дефектолог заради корекції особистісного розвитку дітей з певними вадами повинен захопити їх будь-якою справою. На це здатний лише той педагог, який може загорітися й увійти у внутрішній світ кожного вихованця через його почуття. Тому така його якість, як позитивна емоційність породжує естетику трудових дій.

Це наштовкує на думку, що успіх корекційно-педагогічних трудових дій дефектолога залежить від високого рівня естетотерапевтичної компетентності, що, як доведено в дослідженні О. Федій, виконує такі функції: катарсичну (очищення емоційно-чуттєвої сфери людини від деструктивних переживань), саногенну (навчання позитивному конструктивному мисленню), гармонізуючу (налагодження гармонійних взаємин з природою й соціумом), творчо-стимулювальну (розвиток креативного потенціалу учасників педагогічної взаємодії), активізуючо-пізнавальну (активна жага до пізнання), нагромадження позитивного індивідуального досвіду (самотерапія, самоорганізація, позитивне соціальне контактування), духовного збагачення й зростання особистості (на аксіологічних засадах Життя, Любові, Добра й Світла) [8, с. 381–382].

А. Маркова справедливо стверджує, що педагогічна діяльність – це «технологія» праці вчителя, педагогічне спілкування – клімат і атмосфера цієї праці, а особистість – ціннісні орієнтації, ідеали, внутрішній зміст роботи вчителя. На думку психолога, професійна компетентність передбачає сформованість у праці вчителя всіх цих трьох складників [4, с. 6–7]. Відтак компетентний дефектолог першочергово має володіти корекційно-педагогічною технологією. При цьому слід зазначити, що термін «технологія» раніше пов'язували з виробничою сферою й охоплював сукупність методів обробки, виготовлення, зміни стану, властивостей, форми матеріалу, що застосовуються в процесі виробництва продукції. Згодом індустріальна революція зумовила проникнення технологізації й у сферу соціальних процесів, у тому числі

й педагогічних. Отже, витоки терміна «технологія» мають виробничі корені. Але якщо зважати на те, що в грецькій мові слово «*techne*» означає мистецтво (відображення дійсності в конкретно-чуттєвих образах, відповідних до певних естетичних ідеалів; досконале вміння в якійсь справі, галузі; майстерність), то корекційно-педагогічну технологію правомірно зараховувати до категорій, що має естетичну сутність. На нашу думку, вона полягає в сукупності алгоритмізованих трудових дій, спрямованих на профілактику, виправлення, усунення або нейтралізацію основних причин і умов, що зумовлюють дисгармонію особистісного розвитку дитини. Тобто це поняття слід розуміти як процес планування й послідовне виконання трудових дій дефектолога для досягнення конкретних естетичних результатів. Це починається зі створення приємної, радісної атмосфери навчання, виховання й розвитку дітей, що, на думку видатного чеського дидакта Я. Коменського, є необхідною умовою плідної праці вчителя. Він цілком слушно вважав, що педагог може бути корисним тоді, коли він радує вихованців, а його праця здійснюється з любов'ю [2, с. 27].

Висновки із цього дослідження. Таким чином, розглянуті вище аспекти вказаної проблеми повинні знайти належне осмислення в сучасній педагогічній практиці. Майбутні вчителі-дефектологи в процесі професійної підготовки повинні отримати необхідні знання, вміння та навички для виховання і навчання дітей з особливими потребами.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Еспаев Я. Ж. Педагогическая эстетика: единство многообразия. URL: <http://arunet.kg/stati/76-pedagogicheskaya-estetika-edinstvo-mnogoobraziya.html>.
2. Коменський Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
3. Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций / Учеб. пособие для студентов педагог. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт-М, 2001. 607 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
5. Окушко Т.К. Соціально-педагогічні умови корекції девіантної поведінки підлітків у позашкільних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.05 «Соціально педагогіка». К., 2009. 20 с.
6. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М., 1955. Ч. 2. 502 с.
7. Станиславский К.С. Статьи, речи, беседы, письма. М., 1953. С. 397.
8. Федій О.А. Функціонально-процесуальні засади естетотерапевтичної компетентності сучасного педагога // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2011. № 1(11) С. 380–389.

ОСОБЛИВОСТІ ІНТРАСУБ'ЄКТНОГО КОМПОНЕНТА ВЗАЄМВІДНОСИН У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З СИНДРОМОМ ДАУНА (ЗА УСТАНОВЧО-МОТИВАЦІЙНИМ КРИТЕРІЄМ)

FEATURES OF THE INTRA-COMMUNITY COMPONENT OF RELATIONSHIP BETWEEN ANOTHER PRESCHOOLS WITH DOWN SYNDROME (INSTITUTIONAL MOTIVATION CRITERIA)

У статті детально розглянуто установчо-мотиваційний критерій інтрасуб'єктного компонента взаємовідносин. Проаналізовано показники, що відповідають цьому критерію. Показано результати дослідження мотивації та зовнішньої стимуляції у дітей старшого дошкільного віку з синдромом Дауна. Також у статті здійснений детальний аналіз результатів дослідження. Визначено особливості інтрасуб'єктного компонента за установчо-мотиваційним критерієм у старших дошкільників з синдромом Дауна.

Ключові слова: дошкільники з синдромом Дауна, взаємовідносини, інтрасуб'єктний компонент, установчо-мотиваційний критерій, мотивація, зовнішня стимуляція.

В статті подібно розглянуто установчо-мотиваційний критерій інтрасуб'єктного компонента взаємовідносин. Проаналізовані показники, що відповідають даному критерію. Показано результати дослідження мотивації та зовнішньої стимуляції у дітей старшого дошкільного віку з синдромом Дауна. Також у статті здійснений детальний аналіз результатів дослідження.

Определены особенности интрасубъектного компонента по установочно-мотивационному критерию у старших дошкольников с синдромом Дауна.

Ключевые слова: дошкольники с синдромом Дауна, взаимоотношения, интрасубъектный компонент, установочно-мотивационный критерий, мотивация, внешняя стимуляция.

The article deals in detail with the installation-motivational criterion of the intrasubjective component of the relationship. The indicators that meet this criterion are analyzed. The results of research of motivation and external stimulation in children of the senior preschool age with Down syndrome are shown. Also in the article a detailed analysis of the results of the study is carried out. The features of the intrasubjective component according to the instinctive-motivational criterion in older preschool children with Down syndrome are determined.

Key words: preschool children with Down syndrome, relationship, intrasubject component, installation-motivational criterion, motivation, external stimulation.

УДК 373.2.043.2.068.1–056.36:616.895.6

Михновецька І.В.,
аспірант
Інституту спеціальної педагогіки
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді. Формування основних особистісних структур є головною та основною умовою формування особистості дитини та придбання широкого соціального досвіду. Отримання такого досвіду можливе лише в широкому комунікаційному просторі дитини з дорослими та однолітками. Взаємодіючи з дорослими, а потім і з ровесниками, дитина отримує різноманітний досвід, який формує диференційовану систему відносин особистості [1, с. 203].

Формування взаємовідносин є важливою частиною життя особистості. Адже без контактів з оточенням та за неможливості співпрацювати з іншими дитина не може задовольнити свої соціальні потреби та самореалізуватись.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням особливостей комунікації в процесі взаємодії з однолітками у спеціальній педагогіці та психології займалися А. Дорохіна, П. Жиянова, Т. Ілляшенко, В. Кобильченко, Р. Ковтун, Ю. Луценко, А. Міненко, Л. Панаріна, М. Ратушняк, Н. Тертична, О. Холодій та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Ми в структурі взаємовідносин виділяємо два компоненти: інтрасуб'єктний та екстрасуб'єктний. Відповідно до мети статті

дали детально проаналізуємо структуру та особливості інтрасуб'єктного компонента взаємовідносин старших дошкільників з синдромом Дауна за установчо-мотиваційним критерієм.

Мета статті – проаналізувати показники установчо-мотиваційного критерію інтрасуб'єктного компонента взаємовідносин та на основі результатів дослідження визначити особливості установчо-мотиваційного критерію інтрасуб'єктного компонента у дітей старшого дошкільного віку з синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу. Інтрасуб'єктний компонент характеризує взаємовідносини з позиції внутрішньої картини світу дитини відповідно до того, як вона пізнає та ідентифікує себе, чим керується під час взаємодії з найближчим оточенням.

Особливості цього компонента досліджувались нами за двома критеріями: установчо-мотиваційним та когнітивно-афективним. У кожному з них були визначені певні показники. Так, установчо-мотиваційному відповідали такі показники, як соціальні установки та мотивація.

Установка – це цілісний стан особистості, вироблений на основі досвіду, готовність стійко реагувати на передбачувані об'єкти чи ситуації, вибіркова активність, спрямована на задоволення

потреби. Традиційно установку розглядають як готовність до певної активності. Ця готовність визначається взаємодією конкретної потреби із ситуацією, її задоволенням. Повторення ситуацій поступово формує фіксовані установки особистості, які впливають на соціальне життя та життєву стратегію людини.

Установка особистості свідчить про її готовність діяти у певний спосіб, що зумовлює швидкість її реагування на ситуацію. Соціальна установка – це детермінована минулим досвідом психологічна готовність індивіда до певної поведінки стосовно конкретних об'єктів, до вироблення його суб'єктивних орієнтацій як члена групи (суспільства) щодо соціальних цінностей, об'єктів тощо. Соціальна установка тлумачиться як стійка система поглядів, уявлень, пов'язана з потребою індивіда у збереженні чи розриві відносин з іншими людьми. Її стійкість забезпечується або зовнішнім контролем, що виявляється у необхідності підкоритися іншим, або процесом ідентифікації з оточенням, або важливим її особистісним значенням для індивіда [2, с. 277].

Під час соціальної взаємодії у дитини складається система цінностей і ціннісних установок. Дитина привчається регулювати свою соціальну поведінку і взаємини з людьми відповідно до прийнятої в суспільстві системи цінностей. З огляду на це особистість пред'являє до себе відповідні вимоги, відбувається оцінювання себе [3, с. 74]. Ціннісні орієнтації формуються в спілкуванні з дорослими та однолітками, у процесі засвоєння дитиною норм і правил поведінки. Водночас відбувається накопичення практичного досвіду безпосередньої взаємодії з соціальним оточенням.

Старший дошкільний вік є найсприятливішим для засвоєння соціально ціннісних моделей взаємодії та співпраці дітей з дорослими і однолітками (Т. Бабаєва, М. Лісіна, Т. Рєпіна, О. Смірнова). Контактуючи з однолітками, діти вчаться погоджувати свої дії для досягнення загального результату, враховувати особливості партнера [3, с. 75].

Процес засвоєння індивідом певної системи знань, норм, цінностей дозволяє йому успішно залучитися до життєдіяльності певного суспільства. Процес становлення ціннісних соціальних орієнтацій дитини характеризує взаємно зумовлені сторони соціалізації та індивідуалізації розвитку людини і виникає під впливом макро-, мезо- та мікрофакторів [3, с. 9].

Мотивацію у психології розуміють як сукупність психологічних процесів, які спрямовують поведінку людини. Мотиваційні процеси лежать в основі активності людини та її психічного функціонування, вони визначають напрям людської поведінки та її траєкторію. Мотивація – це внутрішні та зовнішні стимули, що скеровують дошкільника під час виконання діяльності, від їх

кількості та реалізації залежить якість виконання завдання та перенесення засвоєного досвіду на аналогічні ситуації. Мотивація буває двох видів: зовнішня та внутрішня. Зовнішня мотивація – це спонукання або примушування щось робити зовнішніми для людини обставинами або стимулами. Зовнішня мотивація може бути мотивацією ззовні і мотивацією зсередини (через управління баченням ситуації, почуттями і станом). Внутрішня мотивація – це мотивація, пов'язана не із зовнішніми обставинами, а з самим змістом діяльності [4, с. 372].

З огляду на це сутність соціальних установок, що сприяють формуванню взаємовідносин у дошкільників, полягає у готовності до певної поведінки та взаємодії, тому не можна обійти увагою їх зв'язок з мотивами діяльності. Щоб сформувати соціальну установку у дітей з розумовою відсталістю, необхідно їх стимулювати та залучати до діяльності. Це сприятиме кращому засвоєнню інформації та швидшому перенесенню осмислених дій у нові умови.

У нашому дослідженні під час діагностики інтрасуб'єктного компонента за установчо-мотиваційним критерієм використовувалась методика корекції емоційних реакцій на неуспіх у дітей з інтелектуальною недостатністю Н. Білопольської (ігрове та вольове завдання).

Усі охоплені дослідженням діти були поділені на дві експериментальні групи: ЕГ 1 та ЕГ 2. До групи ЕГ 1 увійшли діти з синдромом Дауна, які мали легку розумову відсталість (ЛРВ) – 35 дітей, до ЕГ 2 – діти з синдромом Дауна, які мали помірну розумову відсталість – 31 дитина. У дітей з синдромом Дауна часто спостерігаються супутні порушення, тому додатково у кожній групі ми виділили 2 підгрупи за параметром наявності супутніх порушень: діти без супутніх порушень та діти з супутніми порушеннями, внаслідок цього отримали ЕГ 1 (БСП) – 17 дітей, ЕГ 1 (ЗСП) – 18 дітей, ЕГ 2 (БСП) – 15 дітей, ЕГ 2 (ЗСП) – 16 дітей. Також нами враховувався гендерний параметр, за яким дітей в ЕГ було поділено на дві підгрупи: осіб жіночої статі та осіб чоловічої статі: ЕГ 1 (ЖС) – 15 дітей, ЕГ 1 (ЧС) – 15 дітей; та ЕГ 2 (ЖС) – 18 дітей, ЕГ 2 (ЧС) – 18 дітей.

Для виявлення значущості отриманих результатів був застосований багатофункціональний статистичний критерій ϕ^* – кутове перетворення Фішера.

У процесі експериментальної роботи ми враховували як готовність до взаємодії, так і мотивацію, що її супроводжувала, адже мотивація є рушійною силою під час виконання завдань, вона стимулює і мобілізує можливості дитини.

Проведення педагогічного дослідження в констатувальній частині відповідно до використаної нами методики дозволило отримати емпіричний матеріал, який був підданий кількісному та якісному аналізу.

Після проведення ігрового завдання за методикою Н. Білопольської ми визначили дві групи дітей відповідно до мотивації, яка переважала.

Перша – це діти з переважанням внутрішньої мотивації, друга – з переважанням зовнішньої мотивації.

Таблиця 1

Порівняльне співвідношення переважаючої мотивації у дітей з синдромом Дауна (з супутніми порушеннями та без них)

Переважаюча мотивація	Діти з легкою розумовою відсталістю (РВ)		Діти з помірною розумовою відсталістю (РВ)	
	Діти без супутніх порушень (БСП)	Діти з супутніми порушеннями (ЗСП)	Діти без супутніх порушень (БСП)	Діти з супутніми порушеннями (ЗСП)
Внутрішня (ТПР-1)	67%	55%	42%	36%
Зовнішня (ТПР-2)	33%	45%	58%	64%

Наведені у таблиці дані вказують на залежність мотивації від ступеня розумової відсталості та наявності супутніх порушень. Ми це пояснили тим, що ступінь органічного ураження кори головного мозку у дітей з легкою РВ менша, ніж у дітей з помірною РВ. Отже, показники ядра дефекту за С. Мироною (слабкість орієнтовальної діяльності, низька пізнавальна активність, слабкість замикаючої функції кори головного мозку, низька розумова працездатність та

інертність нервових процесів) менше порушені, аніж у разі ПРВ.

Супутні порушення у дітей з синдромом Дауна впливають на розуміння інформації та ускладнюють виконання діяльності, адже слух та зір відіграють важливу роль під час сприймання та маніпулювання матеріалом, допомагають краще орієнтуватись та швидше досягти результату.

Ще одним додатковим параметром став гендерний, який допоміг нам виявити таку динаміку.

Таблиця 2

Порівняльне співвідношення переважаючої мотивації у дітей з синдромом Дауна (за гендерним параметром)

Переважаюча мотивація	Діти з легкою розумовою відсталістю (РВ)		Діти з помірною розумовою відсталістю (РВ)	
	Діти жіночої статі	Діти чоловічої статі	Діти жіночої статі	Діти чоловічої статі
Внутрішня (ТПР-1)	59%	51%	39%	28%
Зовнішня (ТПР-2)	41%	49%	61%	72%

Результати свідчать, що краще виконали завдання діти жіночої статі з легкою РВ. Ми це пояснюємо тим, що, виконуючи ту саму діяльність, особи чоловічої та жіночої статі використовують різні частини мозку, тому і шляхи виконання завдань у них відрізняються.

Тобто у процесі дослідження нами було проаналізовано алгоритм виконання завдань та інтерпретовано результати відповідно до ступеня РВ, супутніх порушень та гендерної приналежності.

Аналізуючи результати за методикою з погляду математично-статистичних методів, а саме за допомогою критерію кутового перетворення Фішера, ми отримали відмінності між дітьми з ЛРВ та ПРВ за наявністю супутніх порушень, адже $\chi^2=1,81$, що відповідає $p \leq 0,03$. Такими ж виявилися результати і за гендерним параметром, $\chi^2=1,82$, що також відповідає $p \leq 0,03$.

Результати вольового завдання за методикою Н. Білопольської виявилися такими.

Відповідно до методики були виділені три типи поведінкових реакцій у дітей. ТПР-1 – діти з помірною зовнішньою стимуляцією, ТПР-2 – діти з сильною зовнішньою стимуляцією та ТПР-3 – діти з сильною зовнішньою стимуляцією + співп-

раця з експериментатором. Так, за ТПР-1 у дітей було адекватно сформоване бажання до діяльності, вони керувалися мотиваційно-особистісними реакціями та проявляли раціональні бажання до виконання діяльності. Діти з ТПР-2 потребували допомоги (уточнень, пояснень та схвалення). Тому можна зробити висновок, що бажання до діяльності у них поверхневе та не яскраво виражене. Вони керувалися особистісними бажаннями для задоволення власних потреб, а мотиваційна сфера у них недорозвинена. Діти з ТПР-3 показали недорозвиток у сформованості вольової сфери, відсутність мотиваційних прагнень та акцентуацію на особистісних проявах.

Оскільки основними функціями соціальної установки є випереджувальна та регулятивна (готовність до дії, передумова дії), то її дослідження доцільно проводити на основі переважання внутрішньої та зовнішньої стимуляції дошкільника в процесі діяльності. Тобто що менше необхідно стимулювати дитину з синдромом Дауна, то краще у неї сформована готовність до певної поведінки стосовно конкретних об'єктів (соціальна установка).

Таблиця 3

Порівняльне співвідношення зовнішньої стимуляції у дітей з синдромом Дауна (з супутніми порушеннями та без них)

Зовнішня стимуляція	Діти з легкою розумовою відсталістю (РВ)		Діти з помірною розумовою відсталістю (РВ)	
	Діти без супутніх порушень (БСП)	Діти з супутніми порушеннями (ЗСП)	Діти без супутніх порушень (БСП)	Діти з супутніми порушеннями (ЗСП)
ТПР-1	52%	43%	37%	33%
ТПР-2	25%	27%	29%	30%
ТПР-3	23%	30%	34%	37%

Дані таблиці свідчать, що дітей з синдромом Дауна з супутніми порушеннями та без них необхідно стимулювати до діяльності. Кращі результати показали діти з легкою РВ без супутніх порушень, гірші – діти з помірною РВ з СП. Також було помічено, що діти з синдромом Дауна найкращі результати показують за помірної мотивації, а за сильної мотивації не завжди хочуть виконувати завдання самостійно та потребують співпраці з експериментатором. Це пояснюється низьким рівнем домагань під час виконання завдань та недорозвитком мотиваційної сфери.

Також нами було виявлено, що діти з синдромом Дауна старшого дошкільного віку мають

обмежені знання щодо користування ручкою та олівцем. Це спричинено тим, що заклади, де перебувають діти з генною аномалією, не ставлять за мету їх підготовку до школи та не дають уявлень та знань про пунктирну лінію, а лише навчають елементам оволодіння олівцем під час малювання, тобто зафарбовування плоского зображення. Це дозволило зробити висновок, що цей аспект не включається у навчально-виховну роботу з дітьми з синдромом Дауна, а також відтермінує розвиток дрібної моторики, що має бути сформована у старшому дошкільному віці перед відвідуванням дитиною школи.

Таблиця 4

Порівняльне співвідношення зовнішньої стимуляції у дітей з синдромом Дауна (за гендерним параметром)

Зовнішня стимуляція	Діти з легкою розумовою відсталістю (РВ)		Діти з помірною розумовою відсталістю (РВ)	
	Діти жіночої статі	Діти чоловічої статі	Діти жіночої статі	Діти чоловічої статі
ТПР-1	63%	54%	47%	39%
ТПР-2	18%	21%	25%	28%
ТПР-3	19%	25%	28%	33%

Результати виконання завдання за гендерним параметром показали результати, викладені у табл. 4.

Результати виконання вольового завдання показали кращу здатність дітей жіночої статі до виконання завдання за помірної зовнішньої стимуляції. Це пояснюється тим, що між хлопчиками та дівчатками існують відмінності у рівні домагань та прагненні досягти мети за у разі невдачі. Але ці відмінності є досить малими під час роботи з дітьми з синдромом Дауна, що і було доведено під час застосування ϕ^* . Під час аналізу результатів за параметром наявності СП $\phi^*=1,11$, що вказує на незначущість показників, а за гендерного параметру $\phi^*=1,38$, що співвідноситься з $r \leq 0,08$.

Висновки. Отже, завдяки проведеному дослідженню ми дійшли до висновку, що, формуючи взаємовідносини у дітей з синдромом Дауна, варто звертати увагу на мотиваційну сферу та сформо-

ваність соціальних установок, що є підґрунтям для подальшої соціалізації в суспільстві.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Кобыльченко В.В. Становление личности дошкольника в норме и при нарушениях зрения. Saarbrücken: LAP Lambert Academic Publishing, 2015. 540 с.
2. Трофімов Ю.Л., Рибалка В.В., Гончарук П.А. Психологія: підручник / за ред. Ю.Л. Трофімова. 6 вид., стереот. К.: Либідь, 2008. 560 с.
3. Піроженко Т.О., Ладивір С.О., Карасьова К.В. Дитина у сучасному соціопросторі: навчальний посібник / за ред. Т.О. Піроженко. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 272 с.
4. Новак В.О., Мостенська Т.Л., Ільєнко О.В. Організаційна поведінка: підручник. Київ: Кондор, 2013. 498 с.

СТАН УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ІНКЛЮЗИВНИХ УМОВАХ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

THE STATE OF UNIVERSITY PREPARATION OF FUTURE LOANS TO INNOVATIVE ACTIVITY IN INCLUSIVE CONDITIONS OF PRESCHOOL EDUCATION UNITS

У статті розглядається та теоретично обґрунтовується стан університетської підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в інклюзивних умовах дошкільних закладів освіти. Проаналізовано зміст навчальних планів, робочих програм фахових дисциплін підготовки майбутніх логопедів. Констатовано відсутність складників підготовки логопеда до інноваційної діяльності. З'ясовано повноту навчально-методичного забезпечення цього процесу та аргументовано недостатню його ефективність, а також виявлено причини, що призводять до низького рівня готовності студентів до інноваційної діяльності.

Ключові слова: інноваційна діяльність, майбутні логопеди, інклюзивна освіта, навчально-методичне забезпечення.

В статье рассматривается и теоретически обосновывается состояние университетской подготовки будущих логопедов к инновационной деятельности в инклюзивных условиях дошкольных учебных заведений. Проанализировано содержание учебных планов, рабочих программ профессиональных дисциплин подготовки будущих логопедов. Констатировано отсутствие составляющих подготовки логопеда к инно-

вационной деятельности. Выяснено полноту учебно-методического обеспечения этого процесса и аргументировано недостаточную его эффективность. Также выявлены причины, приводящие к низкому уровню готовности студентов к инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, будущие логопеды, инклюзивное образование, учебно-методическое обеспечение.

The article examines and theoretically substantiates the state of university training of future speech therapists for innovative activity in the inclusive conditions of pre-school educational institutions. The content of curricula, working programs of professional disciplines for the preparation of future speech therapists is analyzed. The lack of components of the training of the speech therapist for innovation was noted. The completeness of teaching and methodological support for this process and the lack of its efficiency are substantiated. And also found the reasons that lead to a low level of readiness of students for innovation.

Key words: innovative activity, future speech therapists, inclusive education, teaching and methodological support.

УДК 376:001

Черніченко Л.А.,

аспірант кафедри спеціальної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У Державній національній програмі «Освіта. Україна ХХІ століття» одним із пріоритетних напрямів реформування освіти обрано забезпечення розвитку освітньої галузі на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчальний процес сучасних педагогічних технологій і науково-методичних досягнень. Пріоритетними в освіті є нове ставлення до формування професійних знань, умінь та навичок підростаючого покоління, кардинально нові підходи в освітній сфері.

На сучасному етапі навчальний процес вимагає постійного вдосконалення, оскільки відбувається зміна пріоритетів і соціальних цінностей: освітній прогрес усвідомлюється як засіб досягнення такого рівня, який якнайкраще задовольняє потреби людини, сприяє розвитку духовного збагачення особистості. Тому сучасна ситуація підготовки логопедів вимагає докорінної зміни стратегії та тактики навчання у закладі вищої освіти (далі –ЗВО).

Проблема задоволення потреб суспільства у висококваліфікованих логопедах є достатньо актуальною для нашої країни. Високі темпи розвитку світової економіки, вимоги до спеціалістів, які стрімко змінюються та стають вибагливішими, великий об'єм інформації, необхідної для засво-

ення на кінець навчання, вимагають впроваджувати у вищу освіту різноманітні методи активного спілкування [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В Україні проблемою підготовки фахівців спеціальної освіти опікуються провідні вчені (В. Бондар, І. Демченко, С. Миронова, В. Синьов, А. Колупаєва, А. Шевцов, М. Шеремет та інші). Вони einstайні щодо того, що фахова підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності потребує усебічної культурної, світоглядної, психологічної, методичної і практичної забезпеченості. Також вчені наголошують на необхідності формування професійно-особистісних якостей логопеда, його здатності до новаторства, творчості та самореалізації у мінливих освітніх умовах [4].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на різнобічне висвітлення проблеми підготовки фахівців до роботи у закладах дошкільної освіти, питання інноваційної діяльності в інклюзивних умовах залишається відкритим.

Мета статті – охарактеризувати стан університетської підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в інклюзивних умовах дошкільних закладів освіти.

Виклад основного матеріалу. З огляду на імплементацію Закону України «Про вищу освіту» перед професорсько-викладацькими складами університетів, які готують фахівців з напрямку підготовки «Спеціальна освіта (Логопедія)», постає низка нових викликів, які потребують негайної реалізації [2]. Тому нині особливої уваги заслуговує проблема підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти, оскільки спектр функцій логопеда значно розширюється. Тобто, крім основних (дидактичної, корекційної, діагностичної, виховної та розвивальної), додаються просвітницька (інформування громадськості та батьків про позитиви інклюзії), рефлексивна (розроблення критеріїв і показників для оцінювання освітніх досягнень дітей, для аналізу ефективності корекційно-педагогічного процесу й пошуку способів його коригування) та інноваційна (пошук інноваційних технологій для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами) функції. Для виконання цих функцій логопед має володіти глибокими знаннями з фахових дисциплін, методиками корекційної роботи, знаннями про сучасні тенденції світової корекційної педагогіки і спеціальної психології, високим рівнем майстерності в галузі корекційно-педагогічної роботи як зі здоровими дітьми, так і з дітьми з особливостями розвитку.

З огляду на окреслене вище залишається проблема підготовки висококваліфікованих логопедів до інноваційної діяльності саме в умовах інклюзивної освіти. Про це свідчать результати аналізу досвіду підготовки студентів факультетів спеціальної освіти університетів IV рівня акредитації (Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини).

З'ясовано, що професійна підготовка майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти залежить від оволодіння ними системою уявлень про професійну діяльність та від сукупності знань про індивідуальні та особистісні властивості дітей-логопатів, усвідомлення шляхів вирішення проблем, які виникають у професійній діяльності. Такими якостями та знаннями студенти оволодівають завдяки навчальним дисциплінам циклу фундаментальної, професійної та практичної підготовки.

Відповідно до наукового пошуку вважаємо за необхідне виокремити дисципліни, які забезпечують підготовку майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. Аналіз змістового наповнення дисциплін раніше означених циклів підготовки дозволив уза-

гальнити, що окремі дисципліни («Педагогічна творчість», «Інформаційно-комунікаційні технології в галузі «Освіта»», «Психологія загальна», «Корекційна психопедагогіка», «Психологія творчості», «Спецметодика образотворчого мистецтва», «Арт-терапія в освіті та соціальній сфері», «Сімейне виховання дітей із психофізичними порушеннями») лише фрагментарно порушують проблему підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти.

Розглянемо детальніше зміст окремих навчальних програм щодо наявності у них складників підготовки логопеда до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Так, програмою навчальної дисципліни «Логопедія з практикумом» передбачено опанування студентами знаннями про логопедію як науку про розлади мовленнєвої діяльності, види розладів мовлення, принципи аналізу вад мовлення, методи та прийомами їх корекції. Вивчивши цю навчальну дисципліну, студенти повинні знати закономірності формування мовлення, принципи аналізу мовленнєвих порушень, актуальні завдання сучасної логопедії, причини та механізми мовленнєвих розладів у дітей, симптоматику мовленнєвих розладів, класифікації мовленнєвих порушень, методи та прийоми діагностики, корекції та профілактики вад мовлення у дітей. Проте вивчення цього курсу дає лише загальні знання з логопедії, адже досить мало уваги приділяється практичній діяльності, що є важливим в роботі логопеда в інклюзивному дитячому садку.

Деякі потенційні можливості для підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти представляють окремі розділи таких дисциплін: «Актуальні проблеми корекційної педагогіки», «Корекційна дошкільна педагогіка», «Теорія і методика виховання дітей з вадами мовлення», які передбачають формування уявлення про методологічні і теоретичні основи спеціальної педагогіки, про науково-теоретичні засади корекційно-реабілітаційної допомоги дітям з особливими освітніми потребами. На жаль, доводиться констатувати, що цими курсами не передбачено навчальних матеріалів, які б охоплювали особливості інноваційної діяльності логопедів в умовах інклюзивної освіти.

Якщо аналізувати програму курсу «Фізична реабілітація осіб з вадами мовлення», то можна зазначити, що метою її студіювання є ознайомлення студентів з науково-теоретичними основами застосування засобів фізичної реабілітації у комплексній корекційно-педагогічній роботі та зі специфікою проведення різних видів масажу, ЛФК та інших реабілітаційних заходів у корекційній діяльності педагога-дефектолога та психолога з дітьми з різними патологіями мовлення.

Програма охоплює 2 змістових модулі.

ЗМ I. Науково-теоретичні основи використання фізичної реабілітації у корекційній роботі.

Тему: 1) «Науково-теоретичні основи фізичної реабілітації»; 2) «Загальна характеристика ЛФК»; 3) «Загальна характеристика лікувального масажу»; 4) «Порушення фізичних функцій та особливостей рухової сфери дітей з ОПФМ»; 5) «Види фізичної реабілітації інвалідів».

Отже, перший модуль програми покликаний ознайомити студентів із загальними науково-теоретичними основами застосування засобів фізичної реабілітації у комплексній корекційно-педагогічній роботі, з основами набуття знань з методик проведення реабілітаційних та загальнооздоровчих заходів.

ЗМ II. Методики використання засобів фізичної реабілітації у корекційній роботі з особами з різними порушеннями мовлення.

Тему: 1) «Логопедичний масаж та лікувальна фізкультура в комплексній медико-педагогічній системі реабілітації дітей, підлітків і дорослих з мовленнєвими порушеннями»; 2) «Фізична реабілітація дітей з ринолалією та порушеннями голосу»; 3) «Фізична реабілітація дітей із заїкуватістю»; 4) «Фізична реабілітація дітей з дизартрією»; 5) «Подолання артикуляційної апраксії та розвиток артикуляційного апарату. Логопедичний масаж»; 6) Методи і прийоми фізичної реабілітації дітей з ФФНМ, ЗНМ, заїканням».

Отже, питання другого модуля спрямовані на розкриття знань з методик проведення реабілітаційних та загальнооздоровчих заходів, оволодіння уміннями і навичками проведення масажу, фізично-реабілітаційних вправ у процесі корекційної роботи з особами з різними порушеннями мовлення.

У цілому зміст окресленої дисципліни гарно розкривається у практичній підготовці логопедів, але все-таки інноваційних методів корекції тут не застосовують. Вважаємо за необхідне доповнити цей курс такими темами: 1) «Су-Джок терапія. Основні інструменти для Су-Джок терапії»; 2) «Динамічна електронейростимуляція при мовленнєвих порушеннях».

У роботі з дітьми, які мають важкі мовленнєві порушення, останнім часом використовується Су-джок терапія. Розроблена вона в Японії. На кистях рук і стопах ніг знаходиться основна система всіх внутрішніх органів і відповідних частин тіла. Руки і стопи – це в мініатюрі людина. Вухо нагадує ембріон людини. Визначивши необхідні точки на руках і ногах, можна лікувати хворий орган. Японський вчений Йосиро Цуцумі розробив систему вправ для самомасажу рук. Масаж великого пальця підвищує активність мозку. Подушечки пальців можна розтирати кульками, грецькими горіхами, шестигранними олівцями тощо [3].

Впровадження інклюзивної освіти в нашій країні зумовило потребу у підготовці педагогів до роботи в інклюзивному навчальному середовищі та необхідність ввести до нормативної частини навчального плану підготовки бакалаврів у 2011 р. дисципліну «Основи інклюзивної освіти [4]. Аналізуючи робочі програми факультетів спеціальної освіти, ми визначили, що на вивчення цього курсу відведено 90 годин, із яких 30 год. – аудиторні заняття (лекційних – 16 год., практичних – 14 год.), а решта – 60 год. – самостійна робота. Змістом програм охоплено два таких модулі: «Сучасна практика організації інклюзивної освіти дітей дошкільного і шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку», «Методичне забезпечення інклюзивної освіти».

До першого модуля належать такі спільні для всіх робочих програм лекції: тема 1 «Інклюзивна освіта як модель соціального устрою: генеза, понятійно-термінологічні визначення та основні принципи» (охоплює вивчення мети, завдань, принципів інклюзивної освіти та понять «інклюзія», «інтеграція», «порушення психофізичного розвитку», «особливі потреби»); тема 2 «Характеристика спеціальної освіти в Україні та за кордоном» (висвітлюються питання міжнародної політики і законодавчої бази інклюзивної освіти (Саламанська декларація, документи ООН і ЮНЕСКО), приклади з законодавчо-нормативної бази окремих країн та України); тема 3 «Пріоритети освіти для дітей з особливими потребами» (концентрує увагу студентів на проблемах стихійного інтегрування та навчання дітей з особливими потребами в Україні).

Спільними лекціями для модуля «Методичне забезпечення інклюзивної освіти» є такі: тема 4 «Корекційно-розвивальна робота як складова інклюзивного навчання», що передбачає вивчення корекційно-розвивальної роботи та її значення під час навчання дитини з особливими потребами; тема 5 «Специфіка педагогічної діяльності у навчальному закладі інклюзивного типу», яка охоплює питання складників інклюзії та умов її ефективності, ролі педагога та сім'ї у процесі інтегрування дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище тощо.

Як бачимо, зміст курсу «Основи інклюзивної освіти» має переважно теоретичну спрямованість. Для ефективного здійснення підготовки логопеда до інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання одних знань, отриманих під час навчання, недостатньо.

Курсом «Основи дефектології та логопедії» передбачено вивчення найпоширеніших дитячих аномалій (порушення слухового і зорового аналізаторів, інтелектуального й мовного розвитку) та комплексних порушень розвитку (сліпоглухі діти й діти з поєднанням сенсорного й інтелектуального дефектів). Студенти виявляють аномальних дітей

та аналізують причини виникнення аномального розвитку, його особливості, методи виявлення і способи корекції. Важливо, що студенти студіюють такі категорії, як «спеціальна освіта», «особи з порушеннями та відхиленнями психофізичного розвитку», «дефект», «структура дефекту», «патологія» тощо. Розглянемо детальніше окремі змістові модулі (ЗМ) програми.

ЗМ I. Загальні питання дефектології.

Тему: 1) «Дефектологія як інтегрована галузь наукового знання. Предмет і завдання дефектології як науки»; 2) «Актуальні питання організації спеціальної освіти для аномальних дітей»; 3) «Основні категорії дітей з порушеннями розвитку».

ЗМ II. Діти з особливостями психофізичного розвитку.

Тему: 1) «Психолого-педагогічна характеристика і освіта дітей з інтелектуальною недостатністю»; 2) «Психолого-педагогічна характеристика і освіта дітей з порушеннями слуху»; 3) «Психолого-педагогічна характеристика і освіта дітей з порушеннями зору»; 4) «Психолого-педагогічна характеристика і освіта сліпоглухонімих дітей».

ЗМ III. Теоретичні основи логопедії.

Тему: 1) «Предмет, мета і завдання логопедії. Понятійно-категоріальний апарат логопедії»; 2) «Вікові норми розвитку дитини»; 3) «Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення»; 4) «Загальне недорозвинення мовлення».

ЗМ IV. Види мовленнєвих порушень.

Тему: 1) «Дислалія та методика логопедичного впливу при дислалії»; 2) «Дизартрія»; 3) «Ринолалія»; 4) «Порушення писемного мовлення».

Як бачимо, програма цієї дисципліни розрахована на чотири семестри (210 год.) та читається на третьому і четвертому роках навчання. Ця дисципліна належить до циклу фундаментальної підготовки. На жаль, питанням застосування окремих інноваційних меток у корекції певних дефектів чи аномалій зовсім не приділяється увага. Тому для підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти бажано було б розширити зміст навчальної програми п'ятим змістовим модулем.

ЗМ V. Новітні діагностичні технології в галузі логопедії.

Тему: 1) «Базові підходи до формування інноваційних технологій у галузі логопедії. Психолінгвістичний підхід у дослідженні особливостей мовлення у дітей»; 2) «Методи дослідження базових психічних процесів та функцій пізнавальної діяльності для формування мовлення»; 3) «Психолінгвістичні та превентивні методики корекції порушень мовлення у дітей»; 4) «Пер-

спективне планування корекційно-відновлювального процесу».

Отже, розширивши курс «Основи дефектології та логопедії» п'ятим змістовим модулем, ми досягнемо формування у студентів логопедичної майстерності, познайомимо студентів з сучасними тенденціями (нейропсихологічним та психолінгвістичним підходами) розвитку інноваційних технологій в галузі логопедії.

Висновки. Аналіз навчальних планів і програм дисциплін підготовки студентів факультетів дошкільного та спеціального навчання у ЗВО України, які були експериментальною базою дослідження, дозволяє констатувати, що у змісті дисциплін циклу фундаментальної підготовки бакалаврів бракує тем чи питань, які були б спрямовані на підготовку логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної освіти.

Для ефективного здійснення професійної інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання одних знань, отриманих з названих дисциплін, замало. Проаналізувавши освітні стандарти, ми виявили причини, що заважають інноваційній діяльності в умовах інклюзивного навчання. До цих причин ми відносимо такі: недостатня кількість годин, що відводяться на вивчення предметів «Основи інклюзивної освіти» та «Основи дефектології та логопедії», відсутність тем інноваційної підготовки, неготовність та відсутність мотивації студентів до вивчення дисциплін (які не мають для них практичної значущості), застосування у навчанні переважно репродуктивних методів, відсутність чітко сформульованих інноваційних технологій для здійснення інноваційної діяльності в умовах інклюзивного навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боряк О.В. Профессиональная подготовка учителей-логопедов к работе с умственно отсталыми детьми младшего школьного возраста. Педагогичні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015.
2. Про вищу освіту: Закон України 01.07.2014 р. № 1556-VII. URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
3. Пономаренко В.А. Нетрадиційні логопедичні технології у корекційній роботі з дітьми: методичні рекомендації для логопедів шкіл-інтернатів, учителів класів ІПК, спеціальних і загальноосвітніх шкіл. Миколаїв. 2012.
4. Ворон М.Н., Найда Ю.М. Інклюзивна освіта: українські реалії: підручник для директора. «Пледяди». 2006.
5. Основи інклюзивної освіти: навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А.А. Колупаєвої. К.: «А.С.К.», 2012. 308 с.

ПІДГОТОВКА МАГІСТРІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВІ ВИКОРИСТАННЯ ЕЛЕКТРОННИХ ОСВІТНІХ РЕСУРСІВ

TRAINING OF TECHNICAL SPECIALISTS MASTERS ON THE BASIS OF USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

У статті розглядаються особливості підготовки магістрів технічних спеціальностей із використанням електронних освітніх ресурсів. Окреслено проблему, що полягає у використанні електронних освітніх ресурсів під час підготовки магістрів технічних спеціальностей та передбачає побудову нової або зміну традиційної методичної діяльності викладача, який викладає фахові дисципліни. Проаналізовано основні вимоги до використання електронних освітніх ресурсів при підготовці магістрів технічних спеціальностей. Виокремлено педагогічні та методичні цілі, які можуть бути досягнуті шляхом застосування електронних освітніх ресурсів ефективніше, ніж за допомогою інших педагогічних технологій. Доведено, що сучасні електронні освітні ресурси – це не тільки електронні довідники нового покоління, а й системи для самонавчання та дистанційної підготовки магістрів технічних спеціальностей.

Ключові слова: освіта, електронні ресурси, програмне забезпечення, магістри технічних спеціальностей, електронні програми.

В статье рассматриваются особенности подготовки магистров технических специальностей с использованием электронных образовательных ресурсов. Определена проблема, которая заключается в использовании электронных образовательных ресурсов при подготовке магистров технических специальностей и предусматривает построение новой или изменении традиционной методической деятельности преподавателя, который преподает профессиональные дисциплины. Проанализированы основные требования к использованию электронных образовательных ресурсов при подготовке магистров тех-

нических специальностей. Выделены педагогические и методические цели, которые могут быть достигнуты путем применения электронных образовательных ресурсов эффективнее, чем с помощью других педагогических технологий. Доказано, что современные электронные образовательные ресурсы – это не только электронные справочники нового поколения, но и системы для самообучения и дистанционной подготовки магистров технических специальностей.

Ключевые слова: образование, электронные ресурсы, программное обеспечение, магистры технических специальностей, электронные программы.

In this article the peculiarities of preparation of masters of technical specialties with the use of electronic educational resources are considered. The problem of using electronic educational resources during the preparation of masters of technical specialties is outlined and it involves the construction of a new or changing traditional methodological activity of a teacher who teaches professional disciplines. The basic requirements for the use of electronic educational resources in preparation of masters of technical specialties are analyzed. Singled teaching and learning objectives that can be achieved through the use of electronic educational resources more efficiently than with other educational technologies. It is proved that modern electronic educational resources are not only electronic references of the new generation, but also systems for self-study and distance learning of masters of technical specialties.

Key words: education, electronic resources, software, masters of technical specialties, electronic programs.

УДК 378.14

Бацуровська І.В.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри електроенергетики,
електротехніки і електромеханіки,
Миколаївського національного
аграрного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Освіта – це динамічний процес, який відображає всі зміни, які відбуваються в суспільстві. Комп'ютеризація та інформатизація – обов'язкові елементи сучасної освіти. Вплив цих глобальних процесів на навчальний процес зумовлює необхідність адаптації педагогіки та методик підготовки фахівців з урахуванням нових умов сучасної освіти. Серед багатьох досліджень, зорієнтованих на вивчення нових методів навчання, чільне місце посідає використання електронних освітніх ресурсів у підготовці магістрів, зокрема технічних спеціальностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Це обґрунтовано групами представників міжнародної освітньої спільноти у фундаментальних

документах, що визначають ключові напрями розвитку освіти на найближчі роки, відображені у низці загальнодержавних документів: Закон «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, Проект «Положення про електронні ресурси», Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про концепцію Національної програми інформатизації» тощо. Технічні науки відіграють важливу роль у житті суспільства та тісно пов'язані з розвитком інноваційних технологій. У зв'язку з цим вивчення особливостей підготовки магістрів технічних спеціальностей на основі використання електронних освітніх ресурсів набуває особливого значення.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Засоби інформаційних технологій набувають особливого значення в нашому житті. Але при цьому їх використання в навчальних закладах обмежується, як правило, кабінетами інформатики. Є тенденція повільного впровадження сучасних інформаційних технологій навчання в інші навчальні дисципліни, зокрема технічні. Комп'ютер використовують як засіб навчання при вивченні технічних дисциплін. Поява комп'ютерів нового покоління і прикладних програм дає змогу розглядати комп'ютер як засіб навчальної діяльності. Для підготовки магістрів технічних спеціальностей треба використовувати всі можливості освітніх ресурсів. При підготовці магістрів технічних спеціальностей електронні освітні ресурси використовуються неповною мірою. Особливості використання електронних освітніх ресурсів у підготовці магістрів технічних спеціальностей потребують детального дослідження.

Мета статті полягає у визначенні особливостей підготовки магістрів технічних спеціальностей на основі електронних освітніх ресурсів, зокрема використання сучасних методів викладання та спеціалізованого програмного забезпечення для вирішення технічних завдань.

Виклад основного матеріалу. Використання електронних освітніх ресурсів у підготовці магістрів технічних спеціальностей дають змогу віднайти такі характеристики, які неможливо знайти при вивченні алгебри та початків аналізу на певному етапі навчання. При цьому теоретичний матеріал не виходить за межі змістовного наповнення курсу технічної дисципліни. Електронні ресурси технічної підтримки дають змогу унаочнювати процес розв'язування задачі завдяки автоматичній побудові графічних залежностей на екрані комп'ютера за моделлю, яка описує ситуацію, про яку йдеться у задачі.

Дослідження праць відомих науковців і педагогів дають підстави для подальшого пошуку практичного і теоретичного розкриття проблем застосування електронних освітніх ресурсів підтримки технічних дисциплін, таких як MathCad, Maple, MatLab, Mathematica, SMATH Studio, Advanced Grapher, MasterGraph, Wolfram Alpha та інші [2; 4; 5].

У процесі комп'ютеризації навчання варто пам'ятати про особливу роль технічних задач. Найчастіше їх пропонують із дидактичною метою. Тому, коли розв'язок задач є метою навчання, не можна використовувати комп'ютер як «розв'язник». Отже, при проведенні занять із використанням електронного середовища необхідно враховувати основні вимоги, сформульовані У.В. Плясуною [6]:

1. Використовувати електронний освітній ресурс не для розв'язання однокрокових задач, а як засіб побудови технічних моделей для реаліза-

ції алгоритму їх розв'язування, а також для перевірки правильності отриманої відповіді.

2. Використовувати електронний освітній ресурс для автоматичного виконання будь-яких обчислень тільки після того, як була сформована навичка виконання цих обчислень без допомоги електронних освітніх ресурсів.

3. Вимога обґрунтування необхідності виконання тієї чи іншої дії у разі розв'язання задачі. Таким чином можна запобігти розв'язанню задачі шляхом вибору алгоритмів, закладених в електронних освітніх ресурсах.

Інша проблема полягає в тому, що використання електронних освітніх ресурсів для підготовки магістрів технічних спеціальностей передбачає побудову нової або зміну традиційної методичної діяльності викладача. У разі використання електронного середовища викладач має змогу звертатися до своїх методичних напрацювань, дидактичних матеріалів, що не потребує оволодіння приватними методиками застосування програмного продукту. Під час підготовки магістрів технічних спеціальностей із застосуванням електронних освітніх ресурсів комп'ютерну систему використовують тоді, коли її допомога суттєво сприяє отриманню інформації та підвищенню її рівня. Основним критерієм педагогічної доцільності застосування електронного середовища є змога ефективно реалізувати поставлені методичні цілі тільки за допомогою цієї системи [1]. Можемо виділити два рівні використання електронного середовища для розв'язання завдань технічного напрямку: I рівень, підготовчий – зорієнтований на освоєння основних можливостей обраного викладачем електронного середовища, наприклад, Mathematica, MatLab Alpha Wolfram у рамках лабораторних робіт для студентів технічного спрямування. Заняття цього рівня мають велику варіативність і залежно від конкретних умов і можливостей викладача, в тому числі й рівня інформаційної культури, розрізняються за типом, структурою, тривалістю навчального заняття. II рівень, поглиблений – зорієнтований на використання електронного середовища для вирішення нових завдань, тобто таких, які з різних причин не вирішуються на цей час або вирішуються частково за допомогою електронних освітніх ресурсів. Педагогічні та методичні цілі можуть бути досягнуті шляхом застосування електронних освітніх ресурсів ефективніше, ніж за допомогою інших педагогічних технологій. До таких цілей належать такі:

- формування діяльнісного підходу до навчального процесу;
- індивідуалізація і диференціація навчального процесу за умови збереження його цілісності;
- посилення усвідомленості навчального процесу, підвищення його інтелектуального і логічного рівня;

– посилення мотивації навчання, здійснення самоконтролю і самокорекції;

– контролювання тренувальних етапів навчального процесу;

– здійснення контролю зі зворотним зв'язком, діагностикою і оцінкою результатів навчальної діяльності;

– внесення в навчальний процес нових пізнавальних засобів: обчислювального експерименту, моделювання та імітації досліджуваних об'єктів і явищ, проведення лабораторних робіт в умовах імітації в комп'ютерній програмі реального досвіду, вирішення завдань з допомогою електронних освітніх ресурсів;

– змога здійснювати творчу дослідницьку діяльність.

Посилення прикладної спрямованості у підготовці магістрів технічних спеціальностей в університеті за допомогою розв'язання технічних задач в умовах використання електронних освітніх ресурсів усуває межі між предметами, даючи змогу розглянути значну кількість зв'язків, що веде до зацікавленого, особистісно-значимого і осмисленого сприйняття знань.

Існує значна кількість електронних освітніх ресурсів, що можуть бути використані у підготовці магістрів технічних спеціальностей [5], починаючи від Derive і MuPAD, продовжуючи універсальними системами MathCad і закінчуючи гігантами комп'ютерної алгебри – системами Mathematica та Maple. Особливе місце посідає матрична система MatLab з пакетами її розширення. Всі ці системи використовуються на Заході у практиці університетської освіти. Численні й символічні можливості цих систем, потужні графічні можливості, вбудована мова програмування, велика довідкова система і зручні засоби побудови гіпертекстових зв'язків між документами дають змогу їх використовувати як для дослідницької та практичної діяльності, так і для навчання учнів. Система Wolfram Mathematica дає змогу вирішувати широкий спектр завдань під час вивчення алгебри та початків аналізу. Сучасні електронні освітні ресурси варто розглядати не тільки як електронні довідники нового покоління, а і як системи для самонавчання та дистанційної підготовки магістрів технічних спеціальностей. Вони мають бути забезпечені грамотно розробленими електронними заняттями або книгами. Завдяки цьому освоєння електронних систем сприймається студентами з великим інтересом, що служить спонукальним мотивом упровадження електронних освітніх ресурсів у систему підготовки магістрів технічних спеціальностей.

Всі електронні освітні ресурси мають бути адаптовані до основного профілю спеціальності. Специфіка таких ресурсів для підготовки магістрів технічних спеціальностей пов'язана з формалізованим поданням змісту знань і великою часткою

навчального практикуму, що має на меті не тільки розвиток навичок вирішення завдань і виконання лабораторних робіт, а й формування комплексу професійних знань, умінь і навичок. Теоретичний матеріал із технічних дисциплін містить формули і системи доказів, складні для самостійного засвоєння. Цим визначається необхідність створення інтерактивних лекцій і використання демонстраційного матеріалу, що доповнює електронні підручники, складені на підставі традиційних друкованих видань. Інтерактивна лекція дає змогу інтегрувати різні середовища представлення інформації – текст, статичну і динамічну графіку, відео- та аудіозаписи в єдиний комплекс, що дає змогу стати активним учасником навчального процесу, оскільки подача інформації відбувається у відповідь на відповідні дії. Застосування комп'ютерних технологій у підготовці магістрів технічних спеціальностей дає змогу створювати якісні відеозаписи лекційних демонстрацій, комп'ютерні лабораторні роботи і практикуми, імітаційні анімаційні моделі фізичних явищ і процесів, необхідні для розуміння їх сутності.

Проблема забезпечення технічних дисциплін наочним матеріалом може бути частково вирішена за допомогою електронних освітніх ресурсів. У дистанційних курсах наочний матеріал може бути представлений як у вигляді окремих ілюстративних таблиць, графічних схем, що доповнюють навчальний текст, так і за допомогою слайдів, відеофільмів, що ілюструють теоретичний матеріал [3].

Із метою організації вивчення теоретичного матеріалу під час підготовки магістрів технічних спеціальностей можуть бути використані наведені нижче види електронних освітніх ресурсів:

1. *Відеолекція*. Лекція викладача записується на відеоплівку. Методом нелінійного монтажу вона може бути доповнена мультимедіа додатками, що ілюструють виклад лекції.

2. *Мультимедійна лекція*. Для самостійної роботи над лекційним матеріалом можуть бути розроблені інтерактивні комп'ютерні навчальні програми. Це навчальні посібники, в яких теоретичний матеріал структурований таким чином, що кожен студент може вибрати оптимальну для себе траєкторію вивчення матеріалу, зручний темп роботи над курсом і спосіб вивчення, максимально відповідний психофізіологічним особливостям його сприйняття.

3. *Традиційні аналогові навчальні видання*: електронні тексти лекцій, опорні конспекти, методичні посібники для вивчення теоретичного матеріалу тощо;

4. *Практичні заняття* є іншим видом навчальної діяльності – форма організації навчального процесу, спрямована на закріплення теоретичних знань шляхом обговорення першоджерел і

вирішення конкретних завдань, що проходить під керівництвом викладача.

5. *Лабораторні роботи* дають змогу об'єднати теоретико-методологічні знання та практичні навички учнів у процесі науково-дослідної діяльності. Лабораторна робота – форма організації навчального процесу, спрямована на отримання навичок практичної діяльності шляхом роботи з матеріальними об'єктами або моделями предметної області курсу.

Однією з основних організаційних форм навчальної діяльності є *семінарські заняття*, які формують дослідницький підхід до вивчення навчального та наукового матеріалу.

До особливостей використання електронних освітніх ресурсів при підготовці магістрів технічних спеціальностей належать:

- можливість унаочнювати процес розв'язування задачі завдяки автоматичній побудові графічних залежностей на екрані комп'ютера за моделлю, яка описує ситуацію, про яку йдеться у задачі;

- необхідність використовувати електронний освітній ресурс для автоматичного виконання будь-яких обчислень тільки після того, як була сформована навичка виконання цих обчислень без допомоги електронних освітніх ресурсів;

- використання комп'ютерних тестуючих програм, а також інших організаційних форм і технологій для вирішення технічних завдань;

- здійснення мережових консультації, робота з тренажерами, контроль та самоконтроль.

Застосування електронних освітніх ресурсів розширює можливості навчального процесу та допомагає під час підготовки магістрів технічних спеціальностей.

Висновки. При розгляді сучасних освітніх електронних ресурсів у підготовці магістрів технічних спеціальностей можна стверджувати, що ефективність підготовки магістрів технічних спеціальностей можна значно підвищити, використовуючи електронні освітні ресурси. Доцільно використовувати електронний освітній ресурс не тільки для розв'язання однокрокових задач, а як засіб побудови технічних моделей для реалізації алгоритму

їх розв'язування. Електронний освітній ресурс у підготовці магістрів технічних спеціальностей дає змогу перевіряти правильність отриманої відповіді для автоматичного виконання будь-яких обчислень. При розгляді сучасних електронних освітніх ресурсів можна дійти висновку, що є значна кількість різних систем. Застосування електронних освітніх ресурсів допомагає зняти частину роботи з викладача, переклавши на комп'ютерні лабораторні роботи задачу початкового знайомства студентів із лабораторними установками, умовами проведення робіт із технічних дисциплін. Впровадження у підготовку магістрів технічних спеціальностей електронних освітніх ресурсів, зокрема під час вивчення технічних дисциплін, сприяє формуванню досвідченого фахівця.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М.І. Жалдак, В.В. Лапінський, М.І. Шут. К.: Дініт, 2004. 264 с.
2. Козаков В.А. Самостійна робота студентів як дидактична проблема. Матеріали III Всеукраїнської конференції. К.: НМК ВО, 1990. 62 с.
3. Крупський Я.В. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. 2010. Вип. 26. С. 339–344.
4. Морзе Н.В. Як визначити педагогічну цінність електронних засобів навчального призначення? / Н.В. Морзе, В.П. Вембер. Директор школи, ліцею, гімназії. 2007. No 4. С. 31–36.
5. Паньков А.В. Методика обучения решению задач с экономическим содержанием на уроках математики в школе с использованием среды Mathematica. URL: <http://www.dissercat.com/content/metodika-obucheniya-resheniyu-zadach-s-ekonomicheskim-soderzhaniem-na-zanyatiyakh-po-matema-0>
6. Плясунова У.В. Использование компьютерных математических систем в обучении математике студентов специальности «Информатика» педагогических вузов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.02. Ярославль, 2004. 148 с. URL: <http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/208769.html>.

МОДЕЛЬ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЦЕНТРУ ҐЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМ. І. ФРАНКА

MODEL OF STRUCTURE AND CONTENT OF NON-FORMAL EDUCATION IN THE GENDER EDUCATIONAL CENTER OF THE ZHYTOMYR IVAN FRANKO STATE UNIVERSITY

Здійснено аналіз розвитку центрів ґендерної освіти при ВНЗ в Україні. З'ясовано, що ґендерні осередки у своїй діяльності реалізують принципи неформальної освіти. Проаналізовано зміст та результати діяльності активістів центру ґендерної освіти. У результаті цього змодельовано структуру та зміст неформальної освіти на прикладі Центру ґендерної освіти Житомирського державного університету ім. І. Франка. Охарактеризовано структурні компоненти моделі, визначено очікуваний результат та подальші перспективи дослідження.

Ключові слова: центр ґендерної освіти, ґендерний підхід, неформальна освіта, структура та зміст неформальної освіти ґендерного центру.

Осуществлен анализ развития центров ґендерного образования при ВУЗ Украины. Выяснено, что ґендерные центры в своей деятельности реализуют принципы неформального образования. Проанализировано содержание и результаты деятельности активистов центра ґендерного образования. В результате этого смоделирована структура и содержание неформального образования на примере Центра ґендерного

образования Житомирского государственного университета им. И. Франка. Описаны структурные компоненты модели, определен ожидаемый результат и дальнейшие перспективы исследования.

Ключевые слова: центр ґендерного образования, ґендерный подход, неформальное образование, структура и содержание неформального образования ґендерного центра.

The analysis of the development of the centers of gender education at higher educational institutions in Ukraine is carried out. It is revealed that the gender centers in their activity implement the principles of non-formal education. The content and results of activity of activists of the center of gender education are analyzed. As a result, the structure and content of non-formal education are modeled on the example of the Gender Education Center of Zhytomyr Ivan Franko State University. The structural components of the model are characterized, the expected result and the future prospects of the research are determined.

Key words: gender education center, gender approach, non-formal education, structure and content of non-formal education of gender center.

УДК 378.184

Безсмертна В.І.,
аспірант кафедри педагогіки
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді. Ґендерна просвіта в Україні набуває широкої популярності та водночас із тим перебуває на етапі становлення. Вона включає в себе систематичне навчання, просвіту, розповсюдження та популяризацію ґендерних знань та ґендерної культури, стимулювання ґендерної самоосвіти шляхом реалізації неформальної освіти. Просвітницька діяльність спрямована на формування ґендерної чутливості, забезпечує захист суспільства від проявів дискримінації за ознакою статі, аналіз інформації, що оточує особистість. З метою поширення ґендерних ідей та впровадження їх у життя суспільства при багатьох вищих навчальних закладах України створено ґендерні центри як осередки неформальної освіти, оскільки студентський вік є сенситивним для переосмислення цінностей життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним обґрунтуванням діяльності центрів ґендерної освіти при ВНЗ України та їх вплив на особистість займалися: М. Варикаша, О. Власова, А. Дегтеренко, Г. Дичковська, Т. Дороніна, О. Кікінежді, М. Колодій, О. Остапчук, Н. Світайло Ю. Стребкова, Г. Фесенко та ін.; основні положення неформальної освіти висвітлено в наукових працях В. Давидова С. Коваленко, Л. Луцянова,

Н. Ничкало, О. Огієнко, Н. Павлик, О. Паращук, Л. Сіґаєва, Г. Усатенко та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналізуючи наукові дослідження з даної теми, можна простежити, що більшість наукових праць присвячено розвитку ґендерного компоненту в системі виховання та навчання, впливу ґендерних програм на особистість, опису діяльності ґендерних центрів та окремо проаналізовано положення неформальної освіти, проте недостатньо розкрито процес реалізації неформальної освіти в роботі ґендерних осередків, провідним інструментом діяльності яких вона являється.

Мета статті – моделювання структури та змісту неформальної освіти Центру ґендерної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Виклад основного матеріалу. Із середини 70-х рр. ХХ ст. в університетах Західної Європи почали створюватися центри «жіночих», «феміністичних» досліджень, головним завданням досліджень яких було зорієнтовано на роль жінки в суспільстві. Центральним в аналізі стало поняття «ґендер», застосування якого передбачало перехід досліджень з біологічного рівня на «соціальний» та відмову від постулату про «природне призначення»

статей [8]. Ґендерна концепція та ґендерний підхід в Україні почали реалізовуватися з появою перших ґендерних освітніх центрів (90-х рр. ХХ ст.), і головним завданням їх було нагромадження знань про жінок за допомогою дослідницького та освітнього напрямів діяльності [8, с. 9].

Ґендерний підхід у вищих навчальних закладах України почав впроваджуватися у вигляді окремих курсів з ґендерних питань, або окремих тем у межах уже існуючих дисциплін, згодом почали розроблятися інноваційні курси з ґендерних питань. При вищих навчальних закладах почали створювати ґендерні центри, які у 2012 р. було об'єднано у Всеукраїнську мережу осередків ґендерної освіти у ВНЗ [8].

На сьогодні в Мережу входять понад 30 осередків ґендерної освіти (центрів ґендерної освіти, ґендерних центрів, кафедр, лабораторій, студій) ВНЗ Дніпра, Донецька, Житомира, Запоріжжя, Києва, Кривого Рогу, Луцька, Маріуполя, Ніжина, Сум, Тернополя, Харкова, Черкас, Ужгорода [1].

За визначенням Всеукраїнської мережі осередків ґендерної освіти, ґендерним центром можна вважати інституцію, яка створюється з метою надання методичного та науково-практичного супроводу викладацького складу та студентської молоді ВНЗ задля реалізації в навчально-виховному процесі ґендерних підходів та ідей ґендерної рівності шляхом організації науково-дослідної роботи, виховних заходів для забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, а також ліквідації всіх форм дискримінації,

запобігання насильству у всіх сферах життя суспільства [1]. Неформальна освіта є одним із провідних інструментів у роботі ґендерних центрів.

На думку вітчизняної науковиці Н. Павлик, неформальна освіта – це процес додаткового цілеспрямованого діалогічного навчання, виховання й розвитку молоді, організованого поза межами змісту, форм і методів освітніх установ та державних інституцій [6, с. 14].

Цими центрами проводиться потужна робота щодо впровадження ґендерних підходів в освітньо-виховний процес ВНЗ, проте значна частина діяльності відбувається паралельно з формальною системою освіти, що надає автономію вибору форм та методів роботи. Навкруги центрів згуртовується молодь, яка долучається до розповсюдження ідей ґендерної рівності шляхом реалізації неформальної освіти [1].

Одним із потужних осередків неформальної освіти є Центр ґендерної освіти Житомирського державного університету ім. І. Франка (далі – Центр), який було створено у 2007 р. командою викладачок кафедри соціальної педагогіки та педагогічної майстерності (нині – соціальних технологій) з метою впровадження ґендерного компоненту у Житомирському регіоні.

У межах нашого дослідження нами було запропоновано структурно-функціональну модель, що являє собою сукупність цілей, принципів, наукових підходів, структури функцій і дій суб'єктів, на основі якої охарактеризовано об'єкт дослідження – структуру та зміст неформальної освіти Центру. Метою нашої моделі є теоретичне обґрунтування організаційно-функціональної структури та змісту неформальної освіти Центру на основі аналізу та систематизації наукової інформації та практичної діяльності.

У нашій моделі виділено такі структурні компоненти, як концептуально-цільовий (визначає стратегічну і тактичну мету очікуваних результатів діяльності Центру), організаційний (включає організацію та здійснення діяльності з метою впровадження ґендерного підходу в систему вищої освіти шляхом структурування діяльності Центру (структурні підрозділи, напрями діяльності), діяльнісний (включає форми роботи, шляхом реалізації заходів неформальної освіти), оцінювально-результативний (включає визначення критеріїв ефективності діяльності) (див. рис. 1).

Концептуально-цільовий компонент моделі складається з визначеної мети структури та змісту неформальної освіти Центру: створення ґендерночутливого середовища ВНЗ шляхом підвищення ґендерної культури молоді, стимулювання ґендерної самоосвіти, реалізації ґендерного підходу в навчально-виховний процес.

У процесі моделювання структури та змісту неформальної освіти Центру нами було виділено основні наукові підходи: *комплексний підхід* передбачає єдність цілей, завдань, змісту, методів і форм діяльності Центру з метою формування ґендерночутливого середовища ВНЗ; *системний підхід* дозволяє розглядати Центр як систему, що складається з певної кількості взаємопов'язаних елементів, а саме структурних підрозділів (школа ґендерної рівності, волонтерський загін «Паритет», ґендерна бібліотека); *ситуаційний підхід* передбачає оперативне втручання у випадково сформовану ситуацію, а також розробку організаційного проекту з метою вирішення нагальних питань, який буде зберігатися і в майбутньому; *особистісний підхід* вимагає зорієнтованості діяльності Центру на життєве самовизначення особистості, створення реальних можливостей і надання їй допомоги в процесі формування ґендерної культури; *синергетичний підхід* передбачає розгляд діяльнісних змін Центру як системи, що самоорганізуються, виникнення і зміна яких ґрунтується на випадкових процесах.

Відповідно до підходів виділено основні цілі діяльності Центру: поширення ґендерних знань шляхом розробки та впровадження новітніх соціально-педагогічних, інформаційно-просвітниць-

Концептуально-цільовий	Мета: створення ґендерночутливого середовища ВНЗ, шляхом реалізації неформальної освіти за для підвищення ґендерної культури молоді, стимулювання ґендерної самоосвіти, реалізації ґендерного підходу у навчально-виховний процес.						
	Підходи				Цілі		
	комплексний	системний	ситуаційний	особистісний	синергетичний	- поширення ґендерних знань шляхом розробки та впровадження новітніх соціально-педагогічних, інформаційно-просвітницьких та навчально-виховних технологій; - підвищення рівня обізнаності студентської молоді з ґендерних питань.	
Організаційний	Структурні підрозділи				Напрями діяльності		
	Школа ґендерної рівності	Волонтерський загін «Паритет»	ґендерна бібліотека	Науково-пошуковий	Практичний	Видавничий	Організаційний
Діяльнісний	Форми						
	Індивідуальні						
	Групові						
	Масові						
Оцінювально-результативний	Очікуваний результат: створено ґендерночутливе середовище ВНЗ						
	наявність нормативних документів загального характеру та ґендерної складової в навчальних планах та інших інформаційно-методичних матеріалах	наявність ґендерної складової в змісті навчально-виховного процесу та інтегрованість ґендерної проблематики в навчально-виховний процес в цілому	проведення та результати незалежного ґендерного аудиту діяльності ВНЗ	сформовано коаліцію ВНЗ, зацікавлених у поширенні ґендерної освіти	створення у ВНЗ середовища, яке дозволяє студентській аудиторії та професорсько-викладацькому складу збалансовано поєднувати професійні і приватні інтереси	ступінь доступу для викладачів та викладачок до матеріальних благ та кар'єрного розвитку: соціальна підтримка, надбавки, гнучкий графік роботи, премії тощо	

Рис. 1. Модель структури та змісту неформальної освіти Центру ґендерної освіти ЖДУ ім.І.Франка

ких та навчально-виховних технологій; підвищення рівня обізнаності студентської молоді з ґендерних питань.

Організаційний компонент моделі було сформовано на основі аналізу Положення та звітної документації, виокремлено структурні підрозділи Центру. Проаналізувавши їхню роботу та наукові

засади діяльності в межах нашого дослідження, ми представили в роботі власні визначення:

– *школа ґендерної рівності* – тренінговий курс, головним завданням якого є ґендерна освіта учасників з метою формування ґендерної чутливості особистості та розповсюдження ґендерних знань;

– волонтерський загін «Паритет» – добровільне об'єднання осіб, діяльність яких спрямована на безкорисну допомогу тим, хто цього потребує, а також спрямована на активізацію життєвої позиції, характеризується соціальною спрямованістю, інноваційністю, адресністю, мобілізованістю, активною громадянською позицією, що особливо важливо у світлі сучасних ґендерних перетворень та досягненні сталого розвитку суспільства;

– ґендерна бібліотека – зібрання наукової, методичної та періодичної літератури з ґендерної тематики.

У ході дослідження було виокремлено основні напрями діяльності Центру (див. рис. 2) [4; 5]. Також нами було проаналізовано різні форми роботи, які реалізуються на базі Центру. Форма – варіанти організації міжособистісної взаємодії, спрямовані на створення умов для позитивної активності особистості [7, с. 319].

Форми роботи можна об'єднати в три групи за кількістю учасників.

Індивідуальні передбачають особистісне спілкування у вигляді консультацій за потребою, зачасту у сфері наукових досліджень, розробки та реалізації соціальних проектів.

Групові включають у себе різні форми роботи з групою осіб.

Тренінг – комплекс дій і вправ, направлених на придбання нових навиків та вдосконалення і закріплення вже набутих, який відрізняється від своїх аналогів тим, що всі його учасники навчаються на власному досвіді в теперішній момент [7, с. 3].

На базі Центру проводяться тренінгові заняття на ґендерну тематику. Навчання в Школі ґендерної рівності проходить у формі тренінгових занять: «ґендерна соціалізація», «Відповідальне батьківство», «ґендерні аспекти змістового дозвілля», «Протидія насильству і торгівлі людьми», «Методика написання проектних заявок на ґендерну тематику» та ін. [4].

Відеолекторій – сучасна цікава, доступна та ефективна форма просвіти, яка передбачає підбір, перегляд та обговорення тематичних відеоматеріалів для певної цільової аудиторії. Об'єднання тематичних відеолекторіїв у системну роботу, визначену певною програмою, цілями та ресурсами (людськими і матеріальними: група, модератор, місце, час, техніка тощо), утворює тематичний відеоклуб. Основні завдання ґендерних відеоклубів: зацікавити,



Рис. 2. Напрямки діяльності Центру ґендерної освіти Житомирського державного університету ім. І.Франка

привернути увагу учасників до певної тематики, об'єднати однодумців; розвинути навички критичного аналізу візуальних матеріалів; навчити умінню відслідковувати, розпізнавати і розвинувати соціокультурні та ґендерні стереотипи, упередження; виховати повагу до інших поглядів, іншої статі, віку, раси, класу, національності, релігії, людини, яка відрізняється своїми поглядами, переконаннями, фізичними можливостями, зовнішністю тощо; формувати аналітичні здібності, розвивати комунікативні, організаційні, творчі навички; сприяти розвитку особистості та зміні ставлення цільової аудиторії до розглянутої проблеми [3]. Волонтери Центру були залучені до реалізації проекту «Створення мережі ґендерних відео клубів у Житомирській області».

Масові форми неформальної освіти передбачають роботу із залученням значної кількості осіб.

Конкурс – змагання, яке дає змогу виявити найбільш гідних із його учасників або найкраще з того, що надіслане на огляд. Ця практика дозволяє в цікавий спосіб залучити велику кількість талановитих осіб. У 2008 р. було проведено Житомирський обласний конкурс студентських наукових робіт із ґендерної тематики (мета – підтримка та стимулювання студентської молоді у здійсненні ґендерних досліджень). Міський конкурс колажу «Толерантний світ» було проведено серед вихованців підліткових клубів м. Житомира.

Фотоконкурс – змагання, яке дає змогу виявити серед багатьох талановитих фотографів найбільш гідних або найкращі з тих робіт, що були надіслані на огляд. На Житомирщині з 25 листопада по 10 грудня 2007 року було проведено в межах міжнародної акції «16 днів проти ґендерного насильства» конкурс фоторобіт «Оголошуйте тендер на ґендер» з метою висвітлення уявлення молоді про сучасні тенденції та проблеми ґендерного розвитку суспільства [4].

Ґеокешинг – туристична гра із застосуванням супутникових навігаційних систем, що передбачає пошук і знаходження тайників, які ховаються іншими учасниками гри. Основна ідея в тому, що одні гравці ховають тайники, за допомогою GPS визначають їх географічні координати і повідомляють про них в Інтернеті. Інші гравці використовують отримані координати для пошуку цих схованок [2]. Процес гри є цікавим, активним та пізнавальним. Досвід організації та проведення тематичних змагань у форматі ґендерного гео-

кешингу набутий волонтерками Центру Ю. Золотухою та Ю.Покотило (2011 р.) у рамках проекту «Ґендерна просвіта молоді Житомирщини» за підтримки МБФ «УЖФ». У тематичних змаганнях з питань ґендерних стереотипів, зокрема в мові, багатоликої дискримінації, відповідального батьківства, ґендеру і кар'єри, ґендерних аспектів насильства взяли участь студенти різних факультетів Житомирського державного університету імені Івана Франка та інших ВНЗ Житомира. У враженнях учасниць та учасників ґендерного геокешингу звучали міркування щодо цікавої нестандартної форми просвіти і засвоєння нових знань, поєднання активного відпочинку, змагальності та навчання, можливості переглянути власні упередження і стереотипи, проаналізувати їхні причини та оцінити можливі наслідки, отримання навичок співпраці у команді та ін.

На сьогодні день Центр працює за налагодженою системою: спочатку студенти засвоюють тренінговий курс, що складається з 10 занять та охоплює різні теми із сучасної проблематики. Після проходження курсу студенти отримують сертифікат та можливість долучитися до діяльності в різних напрямках: тренерська діяльність, обслуговування бібліотеки Центру, організація соціальних акцій та заходів, координація тематичних груп у соціальних мережах, написання та координація авторських проектів. Усі сертифіковані студенти за бажанням входять до складу волонтерського загону «Паритет».

Висновки. Виходячи із зазначеного вище, можна стверджувати, що Центр ґендерної освіти Житомирського державного університету ім. І. Франка – це осередок неформальної освіти, діяльність якого спрямовано на впровадження ґендерного підходу в систему освіти шляхом різнопланового розвитку особистості. Оскільки викладачі та студенти на базі Центру можуть відвідувати тренінги на різну тематику, долучатись до волонтерських заходів, спробувати себе в ролі організатора, координатора, учасника заходу, тренера тощо.

Отже, Центр – це система, діяльність якої спрямована на вирішення ґендерних питань, популяризацію ґендерних знань та ідей шляхом підбору та реалізації ефективних форм та методів неформальної освіти. Проте цей аспект недостатньо розкрито в сучасній науковій парадигмі, тому він потребує більш детального вивчення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Всеукраїнська мережа осередків ґендерної освіти ВНЗ. URL: <http://gendercenter.net.ua/>.
2. Геокешинг. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%93%D0%B5%D0%>
3. Методичні рекомендації з організації та проведення ґендерних відеоклубів / авт.-уклад. С.В. Попова-Олійник, О.Л. Остапчук. Житомир, 2015. 65 с.
4. Діяльність Центру ґендерної освіти на користь громади / авт.-уклад. О.Л. Остапчук. Житомир, 2017. 32 с.
5. Остапчук О.Л. Центр ґендерної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка // Вища педагогічна освіта і наука України: історія, сьогодення і перспективи розвитку. Житомирська область/ред.радавид.:В.Г.Креміль(гол.);ред.радатома.: П.Ю. Саух (гол.). К.: Знання України, 2009. С. 226–229.
6. Павлик Н.П. Теорія і практика організації неформальної освіти молоді. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 162 с.
7. Посібник «Тренінг для тренерок/тренерів» з ґендерної чутливості та впровадження ґендерної політики в Україні (створений за підтримки Програми рівних можливостей та прав жінок в Україні). Київ: ПРООН, 2010 р. 203 с.
8. Проблеми освіти. Науково-методичний збірник / Кол. авт. К.: Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. Вип. 36. 172 с.

ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ В АСПЕКТІ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

PROFESSIONAL-PERSONAL SELF-IMPROVEMENT OF THE FUTURE TEACHERS IN THE ASPECT OF FORMATION OF PRESCHOOLERS' HEALTH-SAVING COMPETENCE BY MEANS OF GAME ACTIVITY

У статті проаналізовано сутність феномену «професійно-особистісне самовдосконалення». Розкрито основні процесуальні складові професійно-особистісного самовдосконалення майбутнього педагога. Розроблено алгоритм професійно-особистісного самовдосконалення майбутніх вихователів з метою ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності. Виділено етапи означеного процесу. Встановлено, що результатом введення в дію репрезентованого алгоритму професійно-особистісного самовдосконалення буде сформованість його сутнісних складових частин: самопізнання, саморегуляції, самоосвіти, саморозвитку, самовиховання та інтерпретовано їх в аспекті дослідження.

Ключові слова: професійно-особистісне самовдосконалення, майбутні вихователі, здоров'язбережувальна компетентність, дошкільники, ігрова діяльність.

В статті проаналізована сутність феномена «професійно-особистісне самовдосконалення». Раскрыты основные процессуальные составляющие профессионально-личностного самосовершенствования будущего педагога. Разработан алгоритм профессионально-личностного самосовершенствования будущих воспитателей с целью эффективного формирования здоровьесберегающей компетентности дошкольников средствами игровой деятельности. Выделены этапы этого процесса.

Установлено, что результатом введения в действие представленного алгоритма профессионально-личностного самосовершенствования будет сформированность его существенных составляющих: самопознания, саморегуляции, самообразования, саморазвития, самовоспитания, и они будут интерпретированы в аспекте исследования.

Ключевые слова: профессионально-личностное самосовершенствование, будущие воспитатели, здоровьесберегающая компетентность, дошкольники, игровая деятельность.

In article the essence of the phenomenon of "professional-personal self-improvement" is analyzed. The main procedural components of professional-personal self-improvement of the future teacher are revealed. The algorithm of professional-personal self-improvement of the future teachers is developed for the purpose of effective formation of the health-saving competence of preschoolers by means of game activity. The stages of the specified process are identified. It is established that the result of introduction of the represented algorithm of professional-personal self-improvement will be the formation of its essential components: self-knowledge, self-regulation, self-education, self-development, self-upbringing and interpreting them in the aspect of research.

Key words: professional-personal self-improvement, future teachers, health-saving competence, preschoolers, game activity.

УДК 378.147.091.33:613.954]:005.336.2

Бутенко В.Г.,

викладач кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка

Павлуценко Н.М.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри дошкільної і початкової освіти
Сумського державного педагогічного університету
імені А.С. Макаренка

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Професійно-особистісне самовдосконалення майбутніх вихователів актуалізується метою державної політики щодо розвитку освіти, визначеною в Національній доктрині розвитку освіти в Україні, яка полягає у «створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя» [10]. Означена мета дозволяє констатувати, що одним із пріоритетних завдань сучасних педагогічних вишів повинна бути не тільки підготовка висококваліфікованих фахівців, а й сприяння розвитку особистості, спроможної до самостійного професійного зростання у майбутньому шляхом самовдосконалення, що дасть можливість не втрачати конкурентоспроможність в умовах постійних змін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій вказує на те, що накопичено велику кількість ідей, теоретичних положень, присвячених озна-

ченому питанню. Так, проблемі самовдосконалення особистості приділено увагу в працях педагогів (В. Андрєєва, Н. Ковальчук, О. Кочетова, Е. Скворцова, М. Чобітька), психологів (А. Бодалева, Г. Костюка, Л. Рубінштейна, К. Рувинського, В. Селіванова), філософів (В. Донцова, Ю. Злотнікова, Й. Песталоцці, Г. Сковороди). Обговорення питань професійного самовдосконалення, їх обґрунтування знаходимо в дослідженнях видатних педагогів-класиків (Я. Коменського, А. Макаренка, В. Сухомлинського, К. Ушинського). Нині проблема формування готовності до професійно-особистісного самовдосконалення майбутніх фахівців стала предметом розвідки науковців за напрямками: теоретико-методологічний аспект розглядають І. Гринчук, Л. Дудікова, С. Кабанова, В. Квас, Л. Корнілова, Г. Падалка, О. Солодовник, І. Шаповалова, Т. Шестакова; шляхи, засоби, рівні професійного самовдосконалення характеризують О. Антонова, С. Мішин; умови і мотиви,

що сприятимуть формуванню потреби в педагогічному самовдосконаленню аналізують О. Городиська, Л. Дудікова, Н. Зобенько; вплив особистості та досвіду професійних успіхів учителя на цей процес простежують А. Анциферова, А. Бандура, Н. Пророк; формування та розвиток професійних якостей особистості майбутніх фахівців висвітлюють Р. Андреева, А. Деркач, О. Кострікін, В. Сіверський, А. Сухова.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на здобутки науковців, питання професійно-особистісного самовдосконалення майбутніх вихователів в аспекті формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності залишається поза увагою.

Мета статті. Схарактеризувати етапи професійно-особистісного самовдосконалення майбутніх вихователів з метою ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

Виклад основного матеріалу. Визначення сутності поняття «професійно-особистісне самовдосконалення» спонукає до здійснення семантичного аналізу основних його дефініцій, зокрема, наукової категорії «самовдосконалення». Етимологія цього поняття складається з двох частин: «само» («спрямованість чогось-небудь на себе, походження на себе або здійснення на себе» [11, с. 693]) та «вдосконалення» («кінцева мета устремлень, досягнення ідеалу в тій чи іншій галузі» [9, с. 139]). «Самовдосконалення» як феномен дослідниками (О. Гандабура, Н. Зобенько, В. Квас, Л. Кондрашова, А. Леонтьєв, С. Мішин та ін.) розглядається з різних точок зору: філософської (здатність кожної людини до самозміни, перехід на новий рівень самовиховання), психологічної (діяльність людини на удосконалення власних психічних і особистісних якостей, які закладено природою в людині або її попереднім досвідом) та педагогічної (прагнення до постійного самостійного поглиблення власних знань щодо напрямів професійного розвитку, розвитку розумових здібностей тощо).

Вивченню поняття «професійно-особистісне самовдосконалення» присвятили власні дослідження значна кількість науковців (О. Гандабура, О. Городиська, О. Ігнатюк, В. Квас, В. Іщенко, Н. Ковальчук, С. Мішин, М. Фіцула та ін.). Аналіз наукових педагогічних джерел дає змогу констатувати, що притаманна полісемія щодо сутності означеного поняття. Вчені розглядають «професійно-особистісне самовдосконалення» як «процес» (К. Абульханова-Славька, В. Гриньова), «діяльність» (О. Волошенко, С. Сисоєва), «роботу» (О. Діденко), «розвиток» (Н. Лосева, Г. Селевко), «саморозвиток» (Г. Балл), «творчість» (В. Андреев), «самоактуалізація, самореалізація» (Л. Маркелова, П. Харченко) [5, с. 27]. Здійснюючи

пошук смислових акцентів цього конструкту, знаходимо тлумачення у М. Фіцули, який трактує його як «свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно-значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку» [13, с. 42]. О. Ігнатюк тлумачить дану дефініцію як «невід'ємний компонент підготовки фахівців, результат свідомої взаємодії фахівця з конкретним соціальним середовищем, під час якого він реалізує потребу розвитку в себе таких професійно-важливих якостей, відповідних знань і вмінь, що сприятимуть успіху в професійній діяльності та життєдіяльності взагалі» [6, с. 21]. Згідно з твердженням О. Борденюк «професійно-особистісне самовдосконалення» – це «процес і вміння використовувати набуті в процесі навчання знання для власного інтелектуального зростання й удосконалення професійно-значущих якостей» [8, с. 22]. Нам імпонує визначення цього феномену, поданого В. Квас, яка розуміє його як «цілеспрямований, систематичний та творчий процес вивчення суб'єктом своїх здібностей, нахилів, можливостей і професійно значущих якостей, який передбачає самостійне поглиблення й розширення професійних знань, посилення стійкої мотивації особистісного розвитку, забезпечує оволодінням професійною компетентністю у відповідності до вимог сучасного суспільства» [7, с. 121].

З точки зору нашого дослідження визначено, що професійно-особистісне самовдосконалення є невід'ємним компонентом підготовки майбутніх вихователів, і, що визначається процесом складним, цілеспрямованим, специфічним, багатограним, індивідуалізованим, а мета його полягає в неперервному розширенні знань, розвитку умінь, здібностей щодо формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності та вдосконаленні професійно-значущих якостей особистості, що сприятимуть успіху в цій майбутній професійній діяльності та життєдіяльності взагалі.

Професійно-особистісне самовдосконалення вважається підґрунтям професіоналізму майбутнього педагога, його творчого потенціалу, стимулом розвитку особистості. На підставі аналізу дисертаційних досліджень науковців (О. Діденко, Л. Дудікової, П. Кондратьєва, О. Солодовнік, З. Туряниці, І. Шаповалової), монографій (В. Ковальчук), матеріалів статей у наукових виданнях (С. Гергуль, С. Івах, О. Ігнатюк, С. Паршук, О. Пінської та ін.) визначено, що основними процесуальними складовими професійно-особистісного самовдосконалення майбутнього педагога є професійні: самопізнання, саморегуляція, самоосвіта, саморозвиток, самовиховання. Узагальнюючи різні підходи до розуміння означених категорій, зазначимо, що у науковій літературі їх трактують по-різному.

Зокрема, Л. Хоружа розглядає «самопізнання» як «основу саморозвитку, самоконтролю і саморегуляції особистості, компонент самосвідомості, що містить оцінку особистістю самої себе, шкалу значущих цінностей» [15, с. 151], а С. Хатунцева аналізує самопізнання з точки зору професійного самовдосконалення вчителя і визначає «професійне самопізнання» як «основу усвідомлення особистістю себе як самоцінності, розкриття здібностей, пізнавальних можливостей, актуалізації ціннісного ставлення до учасників педагогічного процесу, пошуку, підтримки й посилення важелів ефективності процесу організації професійної діяльності; базу та стимул прагнення до самоосвіти, саморозвитку й самовиховання, чинник самореалізації» [14, с. 233]. Беручи до уваги подані формулювання визначено, що через *професійне самопізнання* особистість приходить до пізнання самої себе і воно є стимулом до цілеспрямованих позитивних змін у професійній діяльності.

Тлумачення психологами поняття «саморегуляція» здійснено теж з різних позицій. Так, М. Боришевський розкриває цю категорію як «свідому активність індивіда, спрямовану на приведення внутрішніх резервів у відповідність до умов зовнішнього середовища, як здатність індивіда самостійно забезпечувати адекватність власних дій і вчинків прийнятним програмам, вимогам певних принципів, норм, правил, які виступають у процесі саморегулювання як еталони, ціннісні орієнтації, вимоги діяльності» [1, с. 18]. Дослідниця М. Гринців, розглядаючи саморегуляцію майбутнього фахівця як компонент професійної підготовки, визначає, що «професійна саморегуляція» є «підґрунтям професійного розвитку, оскільки обумовлює цілеспрямованість, мотивацію, наявність продуктивних психічних станів та інших умов успішного оволодіння професією» [4, с. 241]. Аналізуючи подані трактування встановлено, що *професійна саморегуляція* послідовно спрямовує професійне зростання, дозволяє зосередити зусилля на досягненні поставленої мети.

Ще однією сутнісною складовою професійно-особистісного самовдосконалення є самоосвіта. Науковці її інтерпретують неоднаково. З точки зору Л. Дудікової «самоосвіта» – це «засіб пошуку й засвоєння студентами соціального досвіду, за допомогою якого вони можуть підвищити свій рівень знань, забезпечити розвиток і професійну підготовку відповідно до поставлених перед собою цілей й завдань» [5, с. 29]. Н. Троценко розглядає цю категорію як «діяльність, яка спрямована на оновлення і поглиблення наявних знань для досягнення бажаного рівня професійної компетентності» [12, с. 6]. Згідно з Українським педагогічним словником С. Гончаренка «самоосвіта» – це «освіта, яка набувається в процесі самостійної роботи без проходження систематичного курсу

навчання в стаціонарному навчальному закладі. Самоосвіта є невід'ємною частиною систематичного навчання в стаціонарних закладах, сприяючи поглибленню, розширенню і більш міцному засвоєнню знань» [3, с. 296]. Аналіз педагогічних досліджень щодо дефініції «*професійна самоосвіта*» дозволяє розглядати його як специфічну діяльність особистості майбутнього фахівця, яка має на меті забезпечення новою інформацією, знаннями для удосконалення освітнього потенціалу.

Розглядаючи педагогічний аспект «професійного саморозвитку», нам імпонують трактування І. Шаповаловою [16, с. 20] («процес формування фахівця, здатного до свідомого досягнення найвищого рівня компетентності за рахунок самоствердження, самоактуалізації, постійної роботи над собою») та О. Гандабуровою [2, с. 59] («свідома діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості, відповідно до вимог професії, а значить зорієнтована на підвищення якості освіти»). Таким чином, можна зазначити, що процес *само-розвитку в професії* визначається і проявляється змінами, що відбуваються в особистості і вимагає значних зусиль над собою, спираючись на внутрішню активність людини та зорієнтований на підвищення рівня професіоналізму та професійних досягнень.

Дослідження феномену «самовиховання» зосередимо на визначеннях М. Ярмаченка та Н. Троценко. Так, у Педагогічному словнику М. Ярмаченка зазначено, що «самовиховання» – це «свідома діяльність людини, спрямована на вдосконалення самої себе, на вироблення у себе позитивних якостей, звичок і подолання негативних. Воно виникає на певному рівні розвитку свідомості та самопізнання. Самовиховання є виявом високого рівня саморегулювання особистості і виразно виступає на вищих ступенях процесу її морального розвитку» [17, с. 323]. Н. Троценко розглядає «самовиховання» як «активну цілеспрямовану діяльність спеціаліста із систематичного формування і розвитку в собі позитивних та усунення негативних якостей» [12, с. 7]. Посилаючись на тлумачення науковцями поняття «самовиховання» можемо стверджувати, що *професійне самовиховання* передбачає свідому діяльність, спрямовану на зміну власної професійної поведінки та професійно-значущих якостей і рис, що відповідають ідеалам, особистому плану розвитку в професії та досягненню професіоналізму.

Спираючись на дослідження С. Архипової, Д. Давиденко, О. Чашечникової, Ю. Щедрина, В. Щоголева визначено, що процес професійно-особистісного самовдосконалення майбутніх вихователів з метою ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності доцільно алгоритмізувати, виділивши три етапи (рис. 1).

Перший етап пов'язаний із застосуванням методів самопізнання: самоспостереження, рефлексії, самоаналізу, самооцінки. Інтерполуючи подані методи в аспекті дослідження, визначено їх сутність: *самоспостереження (інтроспекція)* – це універсальний метод самопізнання майбутнього вихователя, адекватність якого залежатиме від здатності усвідомлювати власну особистість, цілеспрямованості та вміння спостерігати за власними професійно-особистісними якостями і властивостями при визначенні професійної продуктивності у формуванні здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності; *рефлексія* – метод, який дозволить зробити процес самопізнання більш усвідомленим та цілеспрямованим та дасть можливість студенту осмислити передумови, закономірності та механізми власної діяльності щодо підготовки до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності; *самоаналіз* – метод осмислення майбутнім вихователем власного професійного здоров'язбережувального досвіду, усвідомлення внутрішніх мотивів цього напрямку професійної діяльності, визначення особистісної зацікавленості в формуванні здоров'язбережувальної компетентності дошкільників, обґрунтування власної ролі в рамках поставленої здоров'язбережувальної мети та власного впливу на її подальший розвиток; *самооцінка* – вияв критичного ставлення майбутнього вихователя до самого себе, власних здібностей і можливостей, судження про наявність у нього тих професійно-особистісних якостей і властивостей, які сприятимуть ефективному формуванню здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності в порівнянні з визначеними критеріями.

Таким чином, можна констатувати, що цей етап спрямований на самопізнання майбутнім вихователем власної особистості, виявлення позитивних якостей і негативних проявів та прийняття рішення до самовдосконалення на досягнення мети.

Другий етап полягає у визначенні цілей, формулюванні завдань та виробленні програми професійно-особистісного самовдосконалення майбутніх вихователів в аспекті дослідження. Зокрема, *мету* трактуємо як удосконалення професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя та поповнення знань, умінь і навичок для ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

Завдання, які може ставити перед собою студент, у межах нашого дослідження, ми визначаємо такі: 1) освоєння майбутнім вихователем сучасних досягнень у галузі здоров'язбереження і вивчення передового педагогічного досвіду щодо формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників та організації ігрової діяльності; 2) здійснення студентом відбору результативних методів, прийомів, форм реалізації означеної мети; 3) креативне вирішення педагогічних здоров'язбережувальних проблем; 4) застосування засобів ігрової діяльності при формуванні здоров'язбережувальної компетентності дошкільників у процесі проходження педагогічної практики тощо. *Програма*, яка буде складатись студентом, повинна враховувати його індивідуальні особливості, потреби, бажання, особистісні якості, рівень здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок.

Отже, другий етап пов'язаний із самоорієнтацією особистості майбутнього вихователя на вирішення здоров'язбережувальних проблем дошкільників, формуючи в них здоров'язбережувальну компетентність засобами ігрової діяльності та проектуючи власну майбутню діяльність на пошук шляхів самозміни, відповідних засобів і передбачення ефективності досягнення поставленої мети.

Третій етап спрямований на застосування методів саморегуляції: самонаказу, самонавіювання, самовправління, самопримушування, самозаохочення, самозобов'язання, самоконтролю, самозвіту. В аспекті нашого дослідження ці методи визначено наступним чином: *самонаказ* – вплив майбутнього вихователя на власний емоційний стан з метою вироблення певної відповідної установки на досягнення мети щодо підвищення рівня компетентності у формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я дошкільників засобами ігрової діяльності; *самонавіювання* – психічний вплив особистості майбутнього вихователя на самого себе з позитивною спрямованістю за допомогою слова, що передбачає навіювання успіху в досягненні поставлених здоров'язбережувальних цілей; *самовправління* – формування студентами власних стійких здоров'язбережувальних навичок; *самопримушування* – вольове вміння, спрямоване на подолання труднощів і перешкод при досягненні поставленої здоров'язбережувальної мети; *самозаохочення* – усвідомлення власних успіхів у підготовці до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової

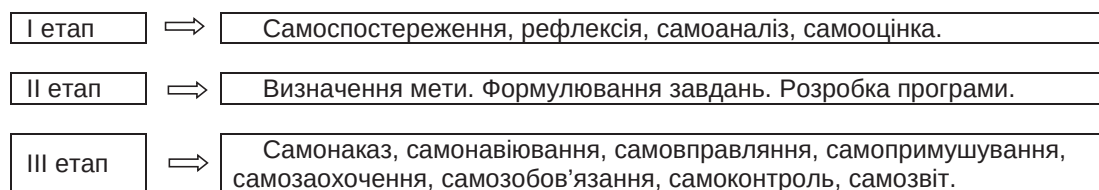


Рис. 1. Етапи професійно-особистісного самовдосконалення майбутніх вихователів з метою ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності

діяльності, емоційне підкріплення власних вчинків; *самозобов'язання* – внутрішні вимоги майбутніх вихователів до власного здорового способу життя та здоров'язбережувальної поведінки; *самоконтроль* є внутрішнім регулятором особистості майбутнього вихователя і визначається систематичною, цілеспрямованою фіксацією власного стану чи поведінки з метою запобігання небажаним проявам та актуалізації способів дій щодо формування, збереження та зміцнення здоров'я дітей дошкільного віку засобом провідної діяльності; *самозвіт* – процес визначення майбутнім вихователем змін і результатів власної діяльності та вчинків у підготовці до формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

Отже, третій етап професійно-особистісного самовдосконалення майбутніх вихователів з метою ефективного формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності сприятиме позитивній саморегуляції власної діяльності.

Висновки. Вважаємо, що результатом введення в дію репрезентованого алгоритму професійно-особистісного самовдосконалення буде сформованість його сутнісних складових: самопізнання, саморегуляції, самоосвіти, саморозвитку та самовиховання, які реалізуватимуться шляхом пізнання власної особистості, планування, організації, самоуправління. Інтерпретуючи їх в контексті нашого дослідження визначено, що *самопізнання* – це адекватне уявлення майбутніх вихователів про власні можливості у формуванні, збереженні та зміцненні здоров'я дошкільників; усвідомлення необхідності професійного самовдосконалення сприятиме грамотному плануванню розвитку власної особистості як професіонала в цьому аспекті; *саморегуляція* – усвідомлення майбутнім вихователем власних здоров'язбережувальних дій, почуттів, мотивів та доцільна видозміна власної діяльності відповідно до вимог ситуації; здатність здійснювати самоконтроль, самокорекцію здоров'язбережувальної поведінки, уміння виявляти витримку, регулювати свої емоції; *самоосвіта* – це засіб підвищення власного рівня здоров'язбережувальних знань, умінь і навичок майбутніх вихователів, забезпечуючи цим самим висококваліфіковану професійну підготовку відповідно до поставлених цілей і завдань; *саморозвиток* – процес формування особистості майбутнього вихователя, зорієнтований на свідоме досягнення високого рівня професіоналізму у формуванні здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності за рахунок постійної роботи над собою; *самовиховання* – свідомо цілеспрямована діяльність майбутнього вихователя, спрямована на реалізацію себе як особистості, зміна власної особистості відповідно до поставленої мети, спланованих дій, зокрема, задля турботи про здоров'я дошкільників засобами провідної діяльності.

Перспективами подальших досліджень вважаємо характеристику професійно-особистісних якостей майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти та обґрунтування їх впливу на формування здоров'язбережувальної компетентності дошкільників засобами ігрової діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боришевський М.Й. Развитие саморегуляции поведения. К.: Искусство, 1982.
2. Гайдабура О.В. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкових класів як педагогічна проблема. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2014. II(17), Issue: 20, С. 58–61. URL: www.seanewdim.com.
3. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997.
4. Гринців М. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. URL: http://drohobych.net/youngsc/AQGS/2013_4/pshyhology/238-245.pdf.
5. Дудікова Л.В. Формування готовності до професійного самовдосконалення у майбутніх лікарів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Суми, 2011.
6. Ігнатюк О.А. Сутність професійного самовдосконалення майбутнього інженера як компонента його підготовки // Наукові праці Чорноморського державного університету імені П. Могили. Сер.: Педагогіка. 2010. Т. 144. Вип. 131. С. 16–22.
7. Квас В. Проблема формування готовності майбутніх учителів до професійного самовдосконалення. Наукові записки. Випуск 141 (II). С. 120–123.
8. Ковальчук Н.П. Рівні професійного самовдосконалення студентської молоді педагогічного коледжу. Умань: Уманський гуманітарно-педагогічний коледж імені Т.Г. Шевченка. 2007.
9. Краткий словарь иностранных слов. Москва, 1951.
10. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Вища освіта в Україні: Норматив.-прав. Регулювання / За заг. ред. А.П. Зайця, В.С. Журавського. К.: Форум, 2003.
11. Ожегов С. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., допол. М.: Азбуковник, 1999.
12. Троценко Н.Є. Психолого-педагогічні характеристики процесу професійного самовдосконалення. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/1244/1/N_Timoshenko%28Trotsenko%29_VCHY_183_KSP%26KO_IPSP.pdf.
13. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник. 2-ге вид., доп. Київ: Академвидав, 2010.
14. Хатунцева С. Самопізнання як фасилітатор самовдосконалення вчителя // Гірська школа українських Карпат. Випуск 12–13. С. 228–233.
15. Хоруза Л.Л. Етичний розвиток педагога. К.: Академвидав, 2012.
16. Шаповалова І.В. Підготовка майбутніх учителів фізичної культури до професійного самовдосконалення у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2016.
17. Ярмаченко М.Д. Педагогічний словник. Педагогічна думка, 2001.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ВИХОВАННЯ ЕКОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ КРАЄЗНАВЧОГО МАТЕРІАЛУ

THEORETICAL BASIS FOR EDUCATION OF ENVIRONMENTAL AWARENESS AMONG PRIMARY SCHOOL CHILDREN BY MEANS OF LOCAL HISTORY MATERIAL

Проаналізувавши науково-методичну літературу, ми дослідили роль краєзнавчого матеріалу у вихованні в молодших школярів екологічної культури. Доведено, що екологічне виховання є складовою частиною всебічного і гармонійного розвитку особистості. Нині важливо домогтися, щоб почуття особистої відповідальності за все живе на Землі, турбота про збереження і планомірне використання стали рисою характеру кожної людини. Дослідники довели, що більшість дітей засвоюють ті чи інші переконання з дитинства, ще до того, як отримують можливість критично осмислити отриману інформацію. Проблема екологічного виховання є актуальною на сучасному етапі, оскільки проблема взаємовідносин людини і суспільства залишається гострою. Ряд дослідників прямо пов'язує її розв'язання з екологічним вихованням, відзначаючи, що вона і залишається такою доти, доки в кожній людині не буде вироблене свідоме почуття відповідальності за збереження природи.

Ключові слова: молодші школярі, початкова школа, навчально-виховний процес, краєзнавчий матеріал, метод, екологічне виховання.

Проанализировав научно-методическую литературу, мы исследовали роль краеведческого материала в воспитании экологической культуры младших школьников. Доказано, что экологическое воспитание является составляющей частью всестороннего и гармоничного развития личности. Сейчас важно добиться того, чтобы чувство личной ответственности за все живое на Земле, забота о сохранении и планомерное использование стали чертой характера каждого человека. Исследователи доказали, что большинство детей усваивают те или иные убеждения с дет-

ства, еще до того, как получают возможность критически осмыслить полученную информацию. Проблема экологического воспитания является актуальной на современном этапе, поскольку проблема взаимоотношений человека и общества остается острой. Ряд исследователей напрямую связывают ее решение с экологическим воспитанием, отмечая, что она остается такой до тех пор, пока в каждом человеке не выработается сознательное чувство ответственности за сохранение природы.

Ключевые слова: младшие школьники, начальная школа, учебно-воспитательный процесс, краеведческий материал, метод, экологическое воспитание.

Having analyzed the research and methodological literature, the role of local history material in raising environmental awareness among children was researched. It is proved that environmental education is an integral part of the comprehensive and harmonious development of an individual. Now, it is important to achieve that the feeling of personal responsibility for all flesh living on the Earth, care for conservation and systematic use have become a character feature of each person. Researchers have proven that most children assimilate any beliefs from childhood, since before they are able to comprehend received information critically. The issue of environmental education is a topical at the present stage as the problem of human relations and society remains an acute one. Number of researchers directly connects its solution with environmental education noted that it will remain the same until every person has a conscious sense of responsibility for the preservation of nature.

Key words: elementary school children, elementary school, teaching and educational process, local history material, method, environmental education.

УДК 373.31

Височан Л.М.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри фахових методик і технологій початкової освіти
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Постановка проблеми. Проблема взаємин людини з природою не нова, вона мала місце завжди. Але сьогодні екологічна проблема взаємодії людини і природи та проблема впливу людського суспільства на навколишнє середовище стала дуже гострою і прийняла величні масштаби. Планету може врятувати лише правильно спрямована діяльність людей, основа якої є глибоке розуміння законів природи, врахування численних законів у природних співтовариствах, усвідомленні того, що людина – це всього лиш частина природи. Це означає, що еколого-моральна проблема сьогодні не тільки проблема збереження навколишнього середовища від забруднення та інших негативних впливів господарської діяльності людини на землі, вона виростає в проблему запобігання стихійного впливу людей на природу. Така взаємодія здійснюється при наявності у кожної людини достатнього

рівня еколого-моральної культури екологічної і моральної свідомості, формування яких позначається з дитинства і продовжується усе життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема екологічного виховання була предметом дослідження багатьох педагогів в усі часи. Класики західноєвропейської прогресивної педагогіки вважали природу важливим фактором виховання дітей. На думку видатного чеського вченого педагога Я.А. Коменського, людина – частина природи. І вона повинна розвиватися за законами природи. Видатний шведський педагог І.Г. Песталоцці вважав, що єдиний, справжній фундамент людського пізнання – сприймання природи. Увесь запас знань, яких набуває людина за допомогою відчуттів, є результатом уважного ставлення до природи. К. Д. Ушинський вважав неможливим здійснення початкового навчання дітей без природи.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Проблема екологічного виховання є актуальною на сучасному етапі, оскільки проблема взаємовідносин людини, суспільства залишається гострою. Ряд дослідників прямо пов'язує її розв'язання з екологічним вихованням, відзначаючи, що вона і залишається такою доти, доки у кожної людини не буде вироблене свідоме почуття відповідальності за збереження природи. Таку відповідальність насамперед покликаний формувати вчитель у процесі екологічного навчання й виховання підростаючого покоління.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням здобутих наукових результатів. Аналіз літератури з проблеми екологічного виховання і педагогічний досвід переконує, що безсердечними марнотратами краси стають особи, в душах яких притуплене почуття добра, немає щирого прагнення стати у рівень кращих громадян суспільства, низька екологічна культура. Притуплення почуття людської гідності веде до того, що людина не бачить привабливості навколишнього світу, не береже «радість бачити і розуміти – прекрасний дар природи». У цих словах А. Ейнштейна закладено глибокий зміст, але їх, на нашу думку, не можна розуміти так, що дар бачити прекрасне людина бере ще в утробі матері. Дар бачити і розуміти природу виховується. І для того потрібна велика праця. Її значення й полягає в спонуканні до пізнання людини природи, бо й екологія – наука про взаємодію організмів із навколишнім середовищем. У першій половині XI ст. в період князювання Ярослава Мудрого, а потім Володимира Мономаха Київська Русь була однією з найосвіченіших держав світу. Заохочувала потяг до науки «Повчання дітям», написане Володимиром Мономахом 1117 року, яке можна вважати першим програмно-методичним збірником, в якому зроблено спробу обґрунтувати значення виховання і освіти, роль праці та природничої культури людини. Мономах дає багато корисних порад, повчань своїм нащадкам: «Куди б ви не тримали дорогу по своїм землям, не давайте отрокам причинити шкоду ні своїм, ні чужим, ні селом, ні посівам. Щоб не стали проклинати вас... Що вмієте хороше, того не забувайте, а чого не вмієте, тому вчіться... з радістю починайте новий день..., настроюйте себе на добрі справи...». «Повчання дітям» – це перший методичний лист нащадкам про цінність природи, вміння користуватися її багатствами, піклуватися про неї [9, с. 54].

Ректор Київсько-Могиллянської академії, а потім архімандрит Києво-Печерської лаври, філософ, психолог, природознавець і письменник Інокентій Гизеєв (Кисель) (1600–1683) у своїх працях висловлював побожне ставлення до природи і звернув увагу на необхідність освіти і виховання в лоні природи, зберігаючи її. У праці «Про філософію

природи» він дав розуміння відмінностей природи і мистецтва: «По-перше, мистецтво створює послідовно одну частину за одною, природа одночасно цілісність. Тоді як мистецтво створює стіни після фундаменту, природа створює одночасно всі частини людини, а потім за допомогою сили удосконалює їх і розвиває».

В наш час дуже важливим є завдання формування екологічної свідомості, ґрунтовних еколого-світоглядних переконань у кожного нашого сучасника. Тому, що екологічна ситуація, яка склалась у світі, є досить важливим питанням, котре всіх турбує. У зв'язку із цим проблема екологічного виховання досить активно розглядається філософами (Галієва А.М., Прусов Є.В., Линицький В.С., Курок М.Л., Платонов Г.В. та інші), а також спеціалістами з педагогіки (Глазачев С.Н., Захлебний А.Н., Зверев І. Д., Слостенін С. С.) [17, с. 56]. У пошуках шляхів екологічного виховання, знання і освіти в останній період вчені все більше звертаються до концепції «Виховання в природи», яке займає значне місце в історії, психології та педагогіці. Ще античні мислителі (Арістотель, Демокрит) вважали, що людина вчиться у природи і ремеслу, і мистецтву: у павука – ткацтву, у ластівки як будувати будинок, у співучих птахів співу і т. д. Дюкер, Альберті А.Б., Боумгартер А.Г., Вінкельман І.І., Гердль Л.Т. розглядали природу як джерело натхнення, пізнання і майстерності. В усі часи в педагогіці були представлені школи «натурального» виховання, виховання в ложі природи. Тут перш за все треба звернути увагу на психолого-педагогічні погляди Я.А. Коменського, Ж.Ж. Руссо, Г. Песталоцці, А. Дістервега та К.Д. Ушинського, виходячи з положення, що людина – частина природи і цілком підпорядковується її універсальним законам Я.А. Коменський (1592–1670) обґрунтував принцип «природовідповідності» побудови процесу навчання і виховання. Для забезпечення гармонійного виховання в навчальних закладах, точний порядок треба запозичити в природи. Пізніше принцип природовідповідності був розширений його послідовниками (головним чином А. Дістервергом) за рахунок включення в психолого-педагогічну доктрину вимог врахування особливостей «природи» враховуючи вікові та індивідуальні особливості людини [2, с. 6].

Великий педагог і психолог К.Д. Ушинський (1824–1870) значну увагу в процесі виховання приділяв «живим, сильним, виховуючи душу враженнями природи. Він говорив, що день, проведений дитиною серед природи, коли її голова наповнюється заспокійливим туманом, в теплій вологості якого розкривається молоде серце, щоб безтурботно і несвідомо вбирати у себе думки, що ллються потоком від природи, – такий день коштує багатьох життів, проведених у приміщенні [16, с. 115]. Т. Гекснї вважав, що прогулянка по сільській місце-

вості чи на березі моря подібна відвідуванню галереї, наповненої дивними творіннями мистецтва, з яких дев'ять із десяти повернуті до стіни. Надайте йому початку природної історії – і ви збагатитеся каталогом тих шедеврів, які гідні бути повернутими і відкритими погляду [17, с. 118]. Ідеї педагогів минулого про виховну цінність спілкування дитини з природою успішно розвивали й узагальнювали російський педагог Герд А.Я., геолог, основоположник московської наукової школи Павлов А.П. та багато інших педагогів-натуралістів. Вони створили ряд оригінальних посібників з методики природознавства, в яких організували навчання діяльністю школярів, передбачені з врахуванням взаємозв'язку наукових знань і почуттєвого сприйняття природних об'єктів і явищ [17, с. 119].

Наприклад, у 1907 р. була введена програма з природознавства, складена професором Лісового інституту Кайгородовим Д.Н. У ній він пропонував вивчити природу по «гуртожитках» (сад, поле, річка, лука, ліс). Згідно із цією програмою учні повинні були вивчити рослинний світ і неорганічне середовище в тісному взаємозв'язку по сезонах (у перше вводиться принцип сезонності), і лише на екскурсіях у природу, тому що природу треба вивчати живу, гарну, а не засушену в гербаріях і колекціях. Послідовник Кайгороди Д.Н., російський педагог-природознавець Половцев В.В. у роботі «Основи загальної методики природознавства» (1907) запропонував ввести «біологічний метод» вивчення природознавства. Суть його полягає в тому, що в процесі ознайомлення з явищами природи повинні розкриватися доступні учням даного віку зв'язки та відношення, що існують у природі і які можна безпосередньо спостерігати. Половцев В.В. стверджував, що спосіб життя повинен вивчатися в тісному зв'язку із середовищем існування. Під час вивчення природи не можна обмежуватись простим описом предмета, необхідно розкривати зв'язки і відношення між предметами [17, с. 119].

Впровадження в школі «біологічного методу» можна вважати зародженням екологічної освіти і виховання учнівської молоді. У школі природоохоронна освіта розвивається двома напрямками: один із них пов'язаний із вивченням питань охорони природи на уроках, екскурсіях, інший – у позакласній і позашкільній діяльності. У 1924 р. Наркомпрос поставив завдання: вивчити природу краю і прищеплювати навички по охороні природи краю. Для досягнення поставленого завдання рекомендується використовувати дослідницький метод. У 30-ті роки розпочалася індустріалізація країни. Саме в цей період в учнів вихувалося споживацьке ставлення до природи. З 1945 по 1962 рр. під час уроків користувалися методом пояснювального читання: діти просто відпрацьовували техніку читання, читаючи статті про

природу та її охорону. Такий підхід призвів до того, що декілька поколінь було виховано в душі споживчого відношення до природи. Велику спадщину в галузі виховання молодших школярів навколишнього середовища залишив нам видатний український педагог Сухомлинський В.О. Він надав особливого значення впливу природи на формування і розвиток особистості дитини. «Людина була і завжди залишається дитиною природи, і те, що різнить її з природою, повинно використовуватися для її прилучення до багатства духовної культури, – говорив Сухомлинський В.О. – Світ, що оточує дитину, – це, насамперед, світ природи з безмежним багатством явищ, із невичерпною красою. Я бачу виховний зміст у тому, щоб дитина бачила, розуміла, відчувала, переживала, осягала як велику таємницю, прилучення до життя в природі...» [48]. У книзі «Серце віддаю дітям» Сухомлинський В.О. дає вчителям пораду: «Йдіть у поле, у парк, пийте з джерела думки, і ця жива вода зробить ваших вихованців мудрими дослідниками, кмітливими, допитливими людьми і поетами» [13]. В.О. Сухомлинський у своїй «школі під голубим небом» особливу увагу звертав на те, щоб усі уроки дитинства – оточуючий світ, природа постійно надихала свідомість дітей яскравими образами, картинами, сприйманням та уявленням, щоб закони мислення діти усвідомлювали як струнку споруду, архітектура якої показана ще більш тонкою спорудою – природою. Школа «під голубим небом» не лише збагачувала дітей природничо-науковими знаннями, а й залучала їх до багатства духовної культури, стимулювала їх духовний розвиток [15, с. 39–56]. Тому екологічна проблема надзвичайно актуальна та популярна серед широких верств населення. Звичайно, зміст екологічного виховання і екологічних знань досить різносторонній і не може бути розглянутий у межах одного або кількох предметів. Тому такі знання і саме виховання треба розглянути в міжпредметному плані (літературне читання, математика, образотворче мистецтво, природознавства та інші), що заслуговує на посилену увагу. Поряд із цим педагоги недостатню увагу звертають на психолого-педагогічну цінність закріплення почуттів дитини засобами природознавства. А ще вкрай необхідне у вихованні екологічної культури і засвоєння знань школярами. На це вказували ще великі педагоги минулого: Ж. Ж. Руссо, Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинський та інші [4, с. 127]. Недостатньо і не досить уміло розвивають педагоги активність дітей, яка є основою знань екологічного виховання і культуру особистості. Ця проблема вивчається багатьма дослідниками-психологами (І.С. Костюк, О.В. Киричук, С.Л. Рубінштейн, І.С. Литтес, Л.В. Маркова та інші). Така активність розглядається як психологічне новоутворення якостей особистості. Інтегрована частина мотиваційної сфери,

яка є рушійною силою розвитку цієї сфери завдяки своєму функціонуванню (Д.Й. Фельдштейн). Звичайно, екологічні знання, виховання вже самі собою мають величезний виховний потенціал. Вони змушують учнів замислитися, надихають до переоцінки традиційних світоглядних та психічних установок відносно багатьох аспектів життєдіяльності особистості. Вихована в повазі до екологічних вимог дитина має очевидну перевагу хоча б в тому, що екологічна грамотність, культура, як і екологічно доцільна діяльність та поведінка людини не можуть спиратись на підвалини найширшого гуманітарного знання. Проте слід відзначити, що просте накопичення певної суми екологічних знань не приводить до екологічної грамотності поведінки дітей в тій чи іншій сфері діяльності. Таким чином, ми з'ясували, що проблема екологічного виховання не є новою в історії людства. Ця проблема турбує людство вже протягом багатьох віків. Вирішити її намагаються педагоги і мислителі різних поколінь. Сьогодні питання екологічного виховання розглядається багатьма педагогами. Академік Зверєв І.Д. пише: «Гострота сучасних проблем взаємодії суспільства і природи поставила ряд нових задач перед школою і педагогікою, що покликані підготувати молоде покоління, спроможне перебороти наслідки негативних впливів людини на природу, бережно ставитись до неї. Цілком очевидно, що справу не можна обмежити «просвітництвом» школярів в області охорони природи. Весь комплекс екологічних проблем сучасності вимагає нового філософського осмислення, корінного перегляду ряду соціально-економічних питань, нових наукових пошуків і більш повного і послідовного відображення багатоаспектності екології в школі» [7, с. 30]. Серед сучасних педагогів, що займаються питанням екологічного виховання, є Плешаков А.А. Він не тільки розробив теорію екологічного виховання, але й пропонує конкретні методи роботи. Плешаков А.А. вважає: «Посилення екологічного спрямування курсу природознавства – це найбільший назрілий і реальний на сьогодні крок у напрямку екологізації початкової школи, а також організації роботи групи продовженого дня та позакласної роботи» [17, с. 126].

У наші дні питання екологічного виховання набули нової актуальності і вирішувати їх – завдання школи. Особливе значення набуває відповідальне відношення людини до природи, збереження здоров'я людей, забезпечення їх екологічно чистими продуктами харчування, енергією, охорона природного середовища від забруднення і руйнування, збереження генетичної різноманітності біосфери стали глобальними проблемами, які потребують негайного вирішення. Природа Землі не може самостійно нейтралізувати негативні наслідки людської діяльності. Вчені констатують порушення механізму стихійного від-

творення екологічних умов життя на нашій планеті. Забезпечення охорони природи і раціонального використання її ресурсів передбачає перебудову свідомості, руйнування старих, застійних понять і уявлень виховання екологічної відповідальності. Виростає роль школи у формуванні відповідальності молоді за історичну долю країни і всебічний прогрес українського суспільства. Кожний громадянин зобов'язаний берегти природу і охороняти її багатства. Так записано в Основному Законі нашої держави – Конституції України [6]. Таку відповідальність насамперед покликаний формувати вчитель у процесі екологічного навчання і виховання підростаючого покоління. Для реалізації цих завдань педагогам необхідно оволодіти основними поняттями науки, усвідомити мету екологічного виховання, опанувати прийомами і методами освіти в галузі екології, знати джерела відповідної інформації. Екологічну освіту треба здійснювати безперервно протягом усіх років перебування дітей у дошкільних закладах, школі продовжувати її в позашкільний період. Для успішного формування екологічної свідомості учнів потрібна значна робота в початкових класах. Адже тут виховуються основні риси характеру особистості, і спілкування з природою відіграє першорядне значення. Враження дитинства закарбовується в пам'яті назавжди [5, с. 12].

Отже, використати екологічний потенціал кожного навчального предмета – обов'язок класовода. Особливо ж це стосується освітньої галузі «Природознавство», при вивченні якої слід закласти наукову основу природоохоронної діяльності дітей при вивченні якого вони дістають цілісне уявлення про природне і соціальне середовище, навички поведінки в колективі і природі. Тільки озброївши учнів науковими знаннями про об'єкти і явища природи, ми закладаємо основу для їх екологічного виховання. Адже захищати і любити можна те, що добре знаєш [12, с. 170].

Діти вивчаючи рослин, тварин ознайомлюються з видами, які потребують охорони (особливо місцевими), умовами їх існування, причинами скорочення чисельності. Дізнаються про Червону книгу і самі складають Червону книгу рідного краю. Вчителю слід формувати в учнів початкової школи поняття про природоохоронні території України, рідного краю, зосередити увагу на найбільших заповідниках, заказниках, парках, природоохоронних об'єктах рідної місцевості, ознайомити їх з історією, розташуванням, особливостями, об'єктами, що в них охороняються. Молодші школярі повинні усвідомлювати, навіщо необхідно охороняти природу і до яких наслідків може призвести нераціональна, бездушна діяльність людини. Початкове навчання, що має на меті формування нового типу екологічно-краєзнавчого матеріалу свідомості, повинно закласти передумови глибокого розу-

міння школярами законів розвитку біосфери, усвідомлення життя як найвищої цінності, розвитку здатності до екологічно виправданої діяльності, заснованої на принципі розумного самообмеження. У молодших школярів ставлення до навколишньої діяльності формується у сфері почуттів. У процесі чуттєвого сприймання об'єктів природи відбувається «переживання» знань, їх усвідомлення. Дитина схильна любити, захищати, пізнавати, насамперед, те, що їй подобається, те, що вона сприймає як красиве. Розвиток естетичних почуттів, розуміння краси природи, її унікальності та неповторності активізує мислення, образну пам'ять, спостережливість та творчу уяву дитини. Естетичні почуття породжують емоційний відгук, співчуття до природних об'єктів, сприяють формуванню гуманного ставлення до світу природи, до самого себе та інших людей. Психологами виділено умови актуалізації механізмів розвитку екологічної свідомості. До них належать: 1) атрактивність (привабливість) природних об'єктів, їх позитивне сприйняття; 2) індивідуалізованість – взаємодія з конкретним, персоніфікованим природним об'єктом («мій котик»); 3) можливість встановлення паралелізму з людиною («подібний до мене, до людей») [8, с. 17]. Так, наприклад, позитивний емоційний відгук зумовлюють природні об'єкти, що мають привабливий зовнішній вигляд за формою, розміром, пропорціями, забарвленням; приємні на дотик, смак тощо. Почуття симпатії спочатку виникає переважно стосовно конкретної тварини, рослини (песика, котика, ялинки) і вже потім нації основі формується почуття любові до тварин, рослин, природи взагалі. Керівна роль у корегуванні ставлення учня до природи, до себе як частини цієї природи, звісно, належить учителеві та батькам, отже, пропонуємо до уваги методичні поради щодо організації психолого-педагогічних впливів. Вчений В.А. Ясвін із метою розвитку гуманного ставлення до природи радить застосувати методи екологічної ідентифікації (постановка себе на місце того чи іншого природничого об'єкта); екологічної емпатії (співчуття, осягнення стану природного об'єкта); екологічної рефлексії (самоаналіз людиною своїх вчинків щодо природи, їх екологічної доцільності). Ці психологічні механізми можуть бути задіяні за допомогою запитань. Наприклад, якщо дитина забула вчасно погодувати акваріумних рибок, поміркуйте разом із нею: «Який у них зараз настрій?», «Що вони відчувають?», «Що вони могли про тебе подумати?» тощо. З метою подолання антропоцентричних установок щодо природничих об'єктів, набуття навичок творчої взаємодії з ними, розвитку перцептивних можливостей учнів доцільно застосувати ігрові завдання, що сприяють усвідомленню єдності зі світом природи, підсилюють інтерес до неї, руйнують світоглядне протиставлення людини іншим

живим істотам [10, с. 28]. Оволодіння екологічними знаннями – важливий ланцюг у процесі навчання і виховання дітей. В. Сухомлинський наголошував, що процес пізнання навколишньої діяльності є незмінним емоційним стимулом думки. Для дитини дошкільного й молодшого шкільного віку цей стимул відіграє винятково важливу роль. Провідну роль в екологічному вихованні і навчанні школярів відіграє освітня галузь «Природознавство». Її завдання – прищепити правильні погляди на взаємозв'язок між людиною та природою, навчити бачити результати свого впливу на навколишнє середовище. На кожному уроці необхідно здійснювати екологічне виховання школярів, тобто розкривати взаємозалежності і взаємозв'язки всіх живих організмів для навколишнього середовища [11, с. 70]. Екологічне навчання і виховання молодших школярів на уроках курсу природничого циклу здійснюється за допомогою таких методів:

Пояснювально-ілюстративні: бесіда, пояснення, розповідь. У рамках пояснювально-ілюстративного методу на уроках повідомляється учням інформацію про навколишнє середовище за допомогою усного слова (бесіда, розповідь, пояснення). Наприклад, проводячи урок-екскурсію в 2 класі з освітньої галузі «Природознавство» на тему: «Осінні зміни в природі» (місце проведення – парк, гай), слід провести коротку бесіду з учнями:

- Яка зараз пора року?
- Яка сьогодні погода?
- Яке небо?
- Сильніше, ніж декілька днів гріє сонечко чи слабше?
- Яка зараз температура? (виміряти температуру повітря за допомогою термометра).
- Ми зараз зайдемо в парк (гай) і будемо спостерігати, які зміни відбулися в природі порівняно з літом. Пам'ятаєте, діти: під час екскурсії не ламати гілок, не рвати букетів, не руйнувати мурашники, не ловити метеликів...

На цьому ж уроці серед природи бажано розповісти про листяні і хвойні рослини.

- Порівняйте листочок берези і дуба з хвоїнками ялинки. Хвоїнки теж своєрідні листочки. Дерева і кущі з листками, схожими на листя берези і дуба, називають листяними. Дерева і кущі з хвоїнками називають хвойними.

- Чому сосна та ялина залишаються зеленими взимку і не скидають листя? – запитати в учнів. Пояснення вчителя: Голчаті листки сосни і ялини мають малу поверхню, голки в них міцні, шкірясті, вкриті восковим нальотом і тому слабо випаровують воду. Вони успішно переносять зимову посуху, дуже холодостійкі. Хвоя теж опадає, але хвоїнки міняються поступово, протягом року... При цьому діти слухають, дивляться, читають, спостерігають, співвідносять нову інформацію про природні об'єкти з раніше засвоєною і запам'ятовують;

- **репродуктивні:** завдання екологічного змісту. Спостереження за сезонними змінами в природі. Опорні схеми. Варіативні завдання. Ці методи використовують для формування в учнів навичок і вмінь, для відтворення здобутих раніше знань. Наприклад, вчитель називає народні прикмети, пори року, учні пригадують подібні, раніше вивчені;

- **проблемного випадку:** пояснення, спостереження, бесіда. У рамках методу проблемного викладу вчитель може ставити перед учнями проблему, час її вирішувати, але при цьому показувати шлях вирішення в його суперечностях, розкриваючи хід думки. Цей метод дає можливість показати учням зразки наукового знання природи, наукового вирішення проблем взаємозв'язку між неживою і живою природою, а учням – стежити за ходом думки, логікою доказу і засвоїти знання про цілісність природи. Безпосереднім результатом проблемного викладу буде засвоєння способу і логіки вирішення даної проблеми або даного типу проблеми, але ще без уміння застосувати їх самостійно. Наприклад, за допомогою цього методу можна пояснити учням другого класу на уроці «Жива і нежива природа», суть таких народних прикмет: «Ластівки летять низько – перед дощем», «Риби вискакують з води і ловлять комах – на дощ». Вчитель ставить перед учнями проблему: чому комахи перед дощем спускаються нижче до землі, а риби вискакують із води? Проблемний виклад будується на науковому матеріалі: перед дощем значно підвищується вологість повітря, крила комах звожуються, стають важчими. І вони спускаються нижче до землі. Комахи живляться птахи і риби. Тому перед дощем птахи літають низько над землею, а риби вискакують із води, щоб зловити комах. Таким чином учні переконуються в цілісності природи;

- **частково-пошукові:** загадки, ребуси, кросворди, вікторини, цікаві вправи, фенологічні оповідання, опорні схеми, бесіда. У рамках частково-пошукового, або евристичного методу слід спрямувати діяльність школярів на самостійне виховання окремих кроків до пошуку знань про природні об'єкти. Наприклад, за допомогою цього методу у третьому класі на уроці «Підсумки спостережень за неживою і живою природою та працею (весняний сезон) можна розібрати з учнями прислів'я: «Квітень – з водою, травень – з травою». Передусім звертатись до спостережень самих учнів, до вже набутих знань, життєвого досвіду. Діти мають висловлювати свої судження: якщо ж, у квітні багато води, то у травні виростуть розкішні трави. Усі відповіді учнів узагальнюються і робимо висновок про взаємозв'язок у природі про залежність росту розвитку рослин від атмосферних опадів. Як узагальнення знань про певні предмети чи явища в природі можна використовувати

вікторини «Чи знаєте ви квіти?», «Ліс – наше багатство», «Зимуючі птахи», «Вода – найцінніший дар природи», «Охорона природних зон» і т. д.

Перевірку засвоєння екологічних знань учнями можна провести методом тестування. Наприклад, питання для тестів:

1. Що може забруднити навколишнє природне середовище? (дощ, дерево, дим, сонце, риба, людина, фабрика) – підкресліть.

2. Забруднення повітря може привести до ... (захворювання легень, зміцнення здоров'я...) – допишіть.

3. Підкресліть спосіб пересування, який не забруднює навколишнє середовище (автомобілем, автобусом, велосипедом).

4. Скільки часу потрібно одній алюмінієвій пляшечці, щоб розпастися (один рік, 10 років, 100 років).

5. Викресліть із наведеного те, чого не повинно бути у воді (водяні рослини, папір, серветки, риби і т. д.);

- **дослідницькі:** спостереження за сезонними змінами у природі: перерахування народних прикмет шляхом спостережень. Проблемні завдання. Молодшим школярам подобається проводити цікаві досліди, головне, щоб вони були прості у виконанні. Наприклад: Дослід 1. Горить свічка, над нею – блюдце, і від полум'я на цьому блюдці з'являється сажа. Дослід 2. Підпалюємо сірники, гасимо, даємо нюхати учням. Це двоокис сірки, що забруднює повітря. Після виконання цих двох дослідів слід провести бесіду про те, які наслідки лише маленького вогника, а що вже тоді говорити про великі підприємства?! Застосовуючи дослідницький метод, необхідно врахувати його основну мету – навчити учнів самостійно пізнавати природу. Можна запропонувати учням такі завдання, які забезпечують творче застосування учнями основних знань про природу: оволодіння рисами творчої діяльності, поступове зростання складності природознавчих проблем [18, с. 57].

Цілоком природно, що в навчальному процесі дослідницькі завдання потребують тривалого часу. Тому цей метод використовується переважно в позакласній роботі. Важливо підкреслити, що протягом року методи екологічного виховання засобами краєзнавства необхідно змінювати, чергувати залежно від змісту, мети вивчення тем, рівня підготовки учнів. Під час реалізації завдань екологічного виховання необхідний комплекс таких методичних засобів і прийомів, щоб вивчення природи, будь-яке спілкування з нею залишило в пам'яті дітей глибокий слід, обов'язково впливало на почуття і свідомість. Саме такий вплив справляють народні традиції шанобливого ставлення до природи, тому їх слід розглянути як важливу умову ефективного формування екологічної культури в учнів молодших класів. Прилучаючись до скарбів

національної культури учні переймаються особливим ставленням до природи, яке ми визначаємо як шанобливе. Шанобливе ставлення передбачає повагу до законів природи, до всіх форм життя, усвідомлення людства як частини, а не повелителя оточуючого світу. Саме такий зміст вкладається й у поняття екологічної культури особистості. Оскільки провідними предметами в екологічному вихованні молодших школярів є освітня галузь «Природознавство», то саме під час вивчення цього курсу бажано якомога ширше використовувати елементи народних традицій ставлення до природи. Народні традиції ставлення до природи – це досвід, звичай пов'язаний із природою, а також норми поведінки в природі, які склалися історично і передалися від покоління через народні прикмети, фольклор, елементи обрядовості свята, ігри. Уже в 1-му класі, де учні знайомляться з порами року, їх характерними ознаками, можна показати, що навіть під назвами місяців і пір року підбиті живі спостереження народу за проростанням трави, розпукуванням квітів, листків на деревах, за періодами землеробської праці, за змінами в природі. Наприклад, грудень – від грудок замерзлої землі зі снігом, січень – січе зиму на половину, березень – від білої берези, яка і цей час «плаче» солодким соком, травень – земля вкривається молодою травою і т. д. У 2-му класі, коли вивчається жива і нежива природа, учням показуємо нерозривний зв'язок. Взаємозалежність неживої природи і представників флори і фауни. У цьому нам допомагають народні прикмети, але тут необхідно детально прояснити суть. Прислів'я та приказки мають звичний вплив на формування у дітей поглядів на природу, регулюють їх поведінку у природному середовищі, допомагають визначити своє місце у ньому. У роботі з молодшими школярами велика увага приділяється прислів'ям і приказкам, у яких йдеться про спостереження за природою, про пори року. Наприклад: «Як лютий не лютий, а на весну брів не хмур», «Сухий березень, теплий квітень, мокрий май – буде добрий урожай». Де багато пташок, там нема комашок». Ряд прислів'їв і приказок показують, що природа є найважливішою цінністю у житті людини. Тому вчителю потрібно звернути увагу на такі прислів'я: «Земля – наша мати – всіх годує», «Хліб – батько, мати – вода», «Будь здорова як риба, гожа – як рожа, весела – як весна, робоча як бджола, а багата – як земля». Використовувати на уроках приказки і прислів'я, в яких йдеться про необхідність дбайливого ставлення до «природи – не матимеш пригоди», «До землі з ласкою – будеш з паскою», «Від природи бери те, що вона дає, та й за те дякуй» і т. д. Ряд прислів'їв і приказок прямо вказують на необхідність раціонального природокористування. Пояснити такі приказки і прислів'я: «Зрубав одне дерево – посади трое», «Посієш вчасно – збереш

рясно», «Посадив дерево – себе прославив, посадив сад – рід прославив». Ще одним ефективним засобом екологічного навчання і виховання учнів молодших класів є народні казки. Виховну силу народних казок високо оцінюють К.Д. Ушинський. Він писав, що казки – це перші і прекрасні пориви народної педагогіки і що ніхто не в змозі змагатися в цьому випадку з педагогічним генієм народу [52, с. 205].

Казка захоплює молодших школярів яскравими дидактичними діями героїв, викликає у них позитивні емоції, закріплює світло, радісне сприймання природи. Народні казки виникли в результаті тривалих спостережень за життям і поведінкою різноманітних представників фауни. Багато з них прямо повчають дітей бережливого ставлення до живих істот. Для прикладу на уроці позакласного читання використовується казка «Справедливий вуж», яка починається словами «Вужа ніколи не треба займати й досаджати йому: не займай його, той він тобі нічого ...» [38, с. 45]. Досить повчальні народні казки в яких зображено протилежний тип ставлення людини для природи: уявне та лагідне ставлення до живої і неживої природи заради своїх корисливих інтересів. Наприклад: «Про дідову та бабину дочку», «Про бідного парубка й царівну», «Чудо-груша» і т. д. Використовуючи ці казки, показуємо учням, як герої, що дбайливо й бережливо ставляться до живих істот і до неживої природи, винагороджується щастям, добробутом, повагою до людей. І навпаки, коли герой ставить на перший план свої корисливі інтереси, не звертає уваги на потреби природи, його спіткають невдачі, розорення, зневага громадян і навіть смерть. Звичайно, народні казки використовують у 1-2 класах. У 4 класі включено до навчального матеріалу інший вид прозових жанрів фольклору – легенди, в яких поряд із реальними компонентами з виховною метою використовувалася домисел і вигадка, з непомітною установою на їх достовірність. Зокрема, слід спиратися на легенди, які пояснюють виникнення місцевих рослин. Наприклад: легенда про звіробій, про бульбу, про деревій та ін. У процесі екологічного навчання і виховання молодших школярів доцільно використовувати народні загадки. Адже в дітей молодшого віку загадки викликають великий інтерес. Дітей захоплює сам процес їх загадування і відгадування. Загадка для дітей є досить цінний пізнавальний матеріал про природу, про взаємозв'язки в ній, про походження різних предметів і явищ, про їх найважливіші властивості. І цим самим вони захоплюють дитячу допитливість. Гра не просто забава, а водночас її весела школа життя. В іграх закладена мудрість народна, вони не менше розвивають фантазію, а й вчать справедливості, чесності, бережливого

ставлення до всього живого, знайомлять нас із давніми народними звичаями, уявленнями про світ. Ігри не тільки вчать дітей бути не байдужими до природи, розвивають у ній емоційний світ, а й формують екологічну поведінку і екологічну етику. Наприклад, у грі «Віночок» самі квіти розмовляють з дітьми, розповідають про себе. В іграх розкривається краса природи. У них рослини, тварини, річки гарно розмовляють, здійснюють гарні та погані звички, які виникають у граків співчуття, гнів, ніжність, радість. Надзвичайно, важливу роль ігор полягає в закріпленні природоохоронних уявлень, пробудженні в дітей бажання чинити добро і не порушувати відомі їм правила у природі, у формуванні позитивних рис особистості, які виявляються у ставленні до природи, як об'єкта постійної уваги й турботи. Важливу роль у формуванні екологічної культури відіграють дидактичні ігри, які використовують з перших днів навчання дитини у школі на уроках навчання грамоти. Дидактичні ігри екологічного змісту на уроках навчання грамоти сприяють розвитку творчих здібностей у дитини і допомагають засвоїти звуки й букви українського алфавіту. Пожвавлення уроку математики сприяють задачі, сюжетами в яких є різні види праці – у полі, в саду, в лісі. Саме такі задачі сприяють екологічному вихованню школярів. Навчити дітей грамотно сприймати природу, зберігати її багатства допомагають і уроки малювання. Неабиякого значення мають уроки милування природою. Вони відбуваються і в класі і на лоні природи, які поєднують у собі музику та образотворче мистецтво, трудове навчання та рідну мову, ознайомлення з навколишнім світом та читання. Такі уроки сприяють розвитку у дітей образотворчого мистецтва, уяви, уваги, почуттів, мовлення і, звичайно, творчих здібностей. Під час екскурсії в природу діти ознайомлюються з рослинами-деревинами, кущами, місцевими травами, милуються неповторною красою, вдихаючи цілющий аромат рослин, слухаючи спів птахів, набираючись здоров'я, енергії, добрих почуттів. Побувавши в лісі, діти мають можливість милуватися одним із найкращих куточків України. Чисте повітря, дивовижна краса – все це в дітей викликає позитивні емоції, а отже, зміцнює здоров'я і продовжує життя.

Висновки із цього дослідження і подальші перспективи в цьому напрямку.

Аналіз літератури з проблеми екологічного виховання і педагогічний досвід переконує, що безсердечними марнотратами краси стають особи, в душах яких притуплене почуття добра, немає щирого прагнення стати в рівень кращих громадян суспільства, низька екологічна культура. Ознайомившись із працями видатних педагогів і мислителів ми побачили, що проблема виховання еколо-

гічної культури молодших школярів не є новою в історії людства. Ця проблема турбує людей протягом багатьох віків і вирішити намагалися педагоги і мислителі різних поколінь. У молодшому шкільному віці відбуваються суттєві зміни характеру відношення до природи, коли дитина чітко починає виділяти своє «Я» від навколишнього світу, суб'єктивне від об'єктивного. Таким чином, формування абстрактних понять в учнів молодших класів обов'язково повинно ґрунтуватися на міцних конкретних уявленнях учнів, про об'єкти своєї місцевості, оскільки саме ці об'єкти найкраще відомі учням і на їх основі легше формувати узагальнення. Крім того, формування екологічної культури молодших школярів повинно відбуватися на основі конкретно образних і чуттєвих уявлень. У систему екологічного навчання і виховання відповідальна роль належить початковій школі, яка є однією з перших ланок ставлення людини, де закладаються основи екологічної культури. Початкова екологічна освіта забезпечує свідоме сприйняття навколишнього середовища і включає спрощений аналіз взаємодії в ньому.

Використання краєзнавчого матеріалу стимулює пізнавальну активність учнів, сприяє міцному і осмисленому засвоєнню знань, формування інтересів до вивчення свого краю, пробуджує і розвиває у молодших школярів почуття національної свідомості. Вивчаючи досвід роботи вчителів (Горін М.Г., Качалуби С.В., Шевчук Н.О.), ми побачили, що свою роботу вони розпочинають з вивчення найближчого дітям оточення, а також вже з перших уроків привчають дітей до спостережень за природою. Велику увагу приділяють охороні природи, вихованню любові до рідного краю. Виховують любов до природи, як і на уроках, так і в позаурочний час – проводять бесіди, вікторини, читають оповідання, казки, приказки, прислів'я, загадки. Для формування екологічного світогляду використовують міжпредметні зв'язки. Велику увагу приділяють екскурсіям в природу, дослідницькій роботі, спостереженням. Екологічне виховання спрямовують на вироблення навичок правильної поведінки дітей у природі. Для активізації спостережень проводять різні дидактичні ігри. З метою виявлення екологічних знань засобами краєзнавчого матеріалу нами було проведено анкетування серед учнів 1-4 класів Лисківської ЗОШ І-ІІІ ст. Більша частина учнів (96,6% першого класу, 98,8% другого класу, 82,7% третього класу і 98,1% четвертого класу) дали правильну відповідь. Тобто учні в цілому достатньо ознайомлені з природою рідного краю, хоча спостерігається деяка відмінність у кількості повних відповідей. У першому класі – 85,5%, у другому – 88,7%, у третьому – 58,7% і в четвертому 50,7%, що, на нашу думку, залежить від педагогічної діяльності вчителя. Підсумовуючи результати анкетування серед учнів, ми побачили, що в

школі добре налагоджене краєзнавчо-екологічне виховання і навчання учнів. Діти показали хороші результати знань, хоча деяким питанням ще треба приділити увагу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Біда О.А. Методика викладання (теоретичні основи). Навчально-методичний посібник для студентів педагогічних факультетів ВНЗ та класоводів. Умань: РВЦ «Софія», 2006. Вид. 2. 170 с.
2. Біда О.А. Супутник природознавства: Навч. посібник для 3 кл. чотирирічної і 2 кл. трирічної поч. шк. К.: Знання, 1998. 249 с.
3. Височан Л. Дидактичні основи ефективного використання краєзнавчого матеріалу на уроках природознавства в початкових класах гірської школи українських Карпат (1958–1991). Гірська школа українських Карпат. 2007. № 2-3. С. 146.
4. Дерев'яно. Екологічне виховання учнів. Початкова школа. 1988. № 10. С. 12.
5. Закон України «Про освіту». URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
6. Зверев І.Д., Суровина І.Т. Отношение школьников к природе. М.: Педагогика, 1988. С. 30–38.
7. Ковальчук І., Ковальчук П. Виховання екологічної свідомості. Рідна школа. 1999. № 10. С. 17.
8. Мономах В. Навчання дітям // Федорова М. Хрестоматія по давньоруській літературі. М.: Вища школа, 1985. С. 54–60.
9. Паламар О. Ставлення до природи як чинник розвитку пізнавальних мотивів учіння. Початкова школа. 2002. № 6. С. 28.
10. Програми навчальні для початкової школи (1-4 класи). URL: <http://osvita.ua/schol/hrogram/8793/>.
11. Наказ МОН України від 20.08. 2008 № 755 Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти. Початкова школа. 2008. № 10. С. 20–64. Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1-2 класи. К.: «Початкова школа», 2001. 296 с.
12. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи. К.: Генеза, 2002. 368 с.
13. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: У 5 т. К., 1977. Т. 5. С. 429.
14. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. К.: Радянська школа, 1969. 247 с.
15. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори. К.: Рад. школа, 1949. 417 с.
16. Фіцула М.М. Педагогіка. К.: видавничий центр «Академія», 2002. 527 с.
17. Фіцула М.М. Процес навчання його структура, методологія. Педагогіка. К., 1977. 106 с.
18. Шухова Є.В. Астаніна О.М. Використання краєзнавчого матеріалу у навчанні природознавства. Початкова школа. 1983. № 5. С. 4.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ФОРМУВАННЯ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНІВ

TRAINING OF PRIMARY CLASSROOM TEACHER TO FORMING THE OUTSHORE COMPETENCE OF TEACHERS

Здійснено загальний аналіз проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Визначено сутність та структурні компоненти готовності майбутнього вчителя початкових класів до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Визначено умови оптимізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до іншомовної педагогічної освіти. Аналізується сучасний стан підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи. Розглянуто структурні компоненти готовності до іншомовної навчальної діяльності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: майбутній вчитель початкової школи, іншомовна комунікативна компетентність, готовність до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, іноземні мови, іншомовна педагогічна освіта.

Произведен общий анализ проблемы профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов к формированию иноязычной коммуникативной компетентности учащихся. Определена сущность и структурные компоненты готовности будущего учителя начальных классов к формированию иноязычной коммуникативной компетентности учащихся. Определены условия оптимизации подготовки будущих учителей начальной школы к иноязычной педагогического образования. Анализируются современное состояние подготовки будущих учителей иностранных языков начальной школы. Рассмотрены структурные компоненты готовности к иноязычной учебной деятельности будущих учителей начальной школы.

есть современное состояние подготовки будущих учителей иностранных языков начальной школы. Рассмотрены структурные компоненты готовности к иноязычной учебной деятельности будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: будущий учитель начальной школы, иноязычная коммуникативная компетентность, готовность к иноязычной учебной деятельности, иностранные языки, профессиональная компетентность, иноязычное педагогическое образование.

The general analysis of the problem of vocational training of the future teacher of elementary school to the formation of foreign language communication skills of students is carried out. The essence and structural components of the readiness of the future teacher of elementary classes to the formation of foreign language communicative competence of students are determined. The conditions for optimization of the preparation of future primary school teachers for foreign language pedagogical education are determined. The present state of the training of future teachers of foreign languages of elementary school is analyzed. The structural components of readiness for future foreign teachers of elementary school are considered.

Key words: future teacher of elementary school, foreign language communicative competence, readiness to form foreign language communicative competence of students, foreign languages, foreign language pedagogical education.

УДК 373.3В–68

Волошина О.С.,
здобувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми. В умовах євроінтеграції навчання іноземних мов є важливою складовою частиною освітньої політики нашої держави. Однією з характерних глобальних тенденцій у сфері сучасної іншомовної освіти є обов'язкове вивчення іноземних мов у початковій школі. Набувають переорієнтації і цільові установки вивчення іноземної мови. Якщо раніше іноземна мова вивчалася лише для здобуття суми знань як одного з обов'язкових предметів шкільної програми, то з другої половини ХХ ст. предметом навчання іноземної мови визначається мовленнєва діяльність (В. Артьомов, І. Зимня, О. Леонт'єв, Є. Пассов та ін.). Відповідно до цього провідне місце посідають комунікативно-орієнтовані методи навчання, в основу яких покладається іншомовне спілкування. Після окреслення мети навчання як розвитку вміння спілкуватися іноземною мовою, «все чіткіше почала відчуватися невідповідність між традиційними методами і новою метою» [10, с. 10].

Вивчення іноземної мови у загальноосвітніх закладах освіти з 1-го класу було запроваджено з 2012 року. До цього (з 2002 року) обов'язкове вивчення іноземної мови як загальноосвітнього

предмета починалося з 2-го класу і, як правило, здійснювалося вчителями, які не мали спеціальної підготовки до роботи з молодшими школярами. Але, як показав досвід, вирішувати завдання якісної іншомовної освіти у початкових класах здатний педагог, який не лише володіє іноземною мовою, а й знає педагогіку початкової освіти, психологічні та фізіологічні особливості дітей 6-10 років, володіє методами та формами навчання молодших школярів. У зв'язку із цим питання підготовки кваліфікованих учителів іноземних мов, що викладають у початковій школі є актуальним завданням вищої педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів традиційно приділяється багато уваги. Теоретичні й методичні основи підготовки вчителів початкової школи досліджували Н. Бібік, В. Бондар, Л. Коваль, Н. Кічук, О. Савченко, Г. Тарасенко, Л. Хоружа, І. Шапошнікова та інших. Засади формування професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи розроблено у працях Л. Редькіної, Л. Хомич, О. Кучерявого та інших. У розрізі нашого дослідження цікавим є досвід інтегрованого навчання іноземній мові

дітей дошкільного та шкільного віку (О. Нечипорук, О. Бігич, Г. Ткачук та інші) [8, с. 63].

Педагогічні, психологічні і методичні аспекти щодо передумов формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів, достатньо широко висвітлено в науково-педагогічній літературі (А. Басіна, В. Буренко, О. Вишневський, Н. Гальскова, Н. Гез, В. Куліш, С. Ніколаєва, Є. Маслико, В. Редько, П. Сисоєв, В. Яніна та інші) [6, с. 12].

Проте зміст підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування іншомовної комунікативної компетентності потребує уточнення і кореляції з урахуванням нових нормативно-освітніх документів та відповідно до вимог часу.

Таким чином, метою статті є проаналізувати проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів; визначити сутність та структурні компоненти готовності майбутнього вчителя початкових класів до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів; визначити умови оптимізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до іншомовної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Згідно з постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87 з 1 вересня 2018 року впроваджено новий Державний стандарт загальної освіти, для учнів, які навчаються за програмами дванадцятирічної повної загальної середньої освіти. Метою початкової освіти, згідно зі стандартом, є всебічний розвиток дитини, її талантів, здібностей, компетентностей та наскрізних умінь відповідно до вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, формування цінностей, розвиток самостійності, творчості та допитливості [1].

Протягом навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями. Однією з ключових компетентностей є здатність спілкуватися рідною (у разі відмінності від державної) та іноземними мовами, що передбачає активне використання рідної мови в різних комунікативних ситуаціях, зокрема в побуті, освітньому процесі, культурному житті громади, можливість розуміти прості висловлювання іноземною мовою, спілкуватися нею у відповідних ситуаціях, оволодіння навичками міжкультурного спілкування [1].

Базовий навчальний план початкової загальної освіти [1] передбачає вивчення іноземної мови, починаючи з 1-го класу загальноосвітніх навчальних закладах. Для її викладання у 1-4 класах необхідний фахівець з дипломом вчителя початкової школи з правом викладання іноземної мови, які мають спеціальну підготовку для роботи з молодшими школярами. Тому для вищих педагогічних навчальних закладів актуальним є завдання підготовки вчителів початкової школи, які заклада-

тимуть основи іншомовної комунікативної компетентності учнів початкових класів. До уведення в дію нового державного стандарту початкової загальної освіти іншомовна комунікативна компетентність майбутнього вчителя початкової школи розглядалась в контексті підготовки студентів напряму підготовки «Початкова освіта» зі спеціалізацією «Іноземна мова». Це давало майбутнім учителям право викладати іноземну мову на відповідному ступені навчання.

Метою іншомовної освіти сьогодні є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти [1]. Означені завдання має вирішувати вчитель, який володіє сучасними технологіями навчання іноземної мови та знає психолого-педагогічні особливості учнів молодших класів.

Вважаємо за необхідне зупинитися на аналізі змісту підготовки майбутніх вчителів початкових класів до підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів. Зміст професійної підготовки вчителів початкової школи відображено в навчальних програмах та планах. У сучасному розумінні навчальний план є документом, в якому встановлено кількість років навчання, перелічено навчальні предмети, визначено послідовність їх вивчення за роками навчання, зазначено кількість годин, яка відводиться на кожний предмет на кожному курсі. Відповідно до навчального плану складаються програми і підручники, визначається тривалість і структура навчального року, штату педагогів, забезпечується державне фінансування навчальних закладів [11, с. 104].

Вивчивши навчальний план підготовки бакалавра спеціальності «Початкова освіта», ми з'ясували, що теоретична підготовка до формування іншомовної комунікативної компетентності здійснюється такими дисциплінами: педагогіка, психологія, педагогічна майстерність, іноземна мова, методика викладання іноземної мови. Важливу роль у формуванні зазначеної готовності відіграє виробнича практика у школі.

Оскільки результатом підготовки є формування готовності, зупинимось на цьому понятті більш детально. У педагогічній літературі відсутня єдність щодо визначення поняття «готовність». Готовність може розглядатися як структурне утворення, властивість, якість, психічний стан та інше [9, с. 63].

Ми погоджуємося із розумінням готовності до діяльності як «стану мобілізації психологічних, психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності» [7, с. 257]. Виокремлюють такі аспекти готовності особистості до діяльності: операційний (володіння знаннями,

уміннями, навичками, способами дії у межах певної діяльності), мотиваційний (бажання пізнання, досягнення, реалізації особистості щодо певної діяльності), соціально-психологічний (зрілість комунікативних навичок особистості, здатність уникати деструктивних конфліктів), психофізіологічний (готовність організму діяти у напряду діяльності) [3, с. 218].

Отже, готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування іншомовної комунікативної компетентності ми визначаємо як інтегральну характеристику особистості вчителя з позитивною мотивацією до педагогічної діяльності, теоретичними, методичними знаннями, професійними вміннями та якостями, що забезпечує здатність ефективно вирішувати завдання іншомовної освіти учнів початкової школи.

Рівень готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації іншомовної навчальної діяльності в початковій школі визначатиметься специфікою уведення студента в навчальне іншомовне середовище вищого навчального закладу, рівнем професійного самовизначення студента [10, с. 62], педагогічною взаємодією викладача вищого навчального закладу зі студентами та іншими чинниками [5, с. 456].

З огляду на вищезазначене структурними компонентами готовності майбутніх учителів початкової школи до реалізації іншомовної навчальної діяльності на уроках іноземної мови в початковій школі можна виокремити мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексивний компоненти.

Окрім того, важливо орієнтувати студентів спеціальності «Початкова освіта» на обов'язковість оволодіння на професійному рівні іноземною мовою ще на етапі профорієнтаційної роботи з майбутніми абітурієнтами, таким чином забезпечуючи певну селекцію студентів при прийомі у вищий навчальний заклад. Окрім оптимізації філологічної підготовки майбутнього вчителя, ми наголошуємо на необхідності посилення його методичної підготовки до проведення уроків іноземної мови у початковій школі [4].

Стосовно вимог до професійних та особистісних якостей майбутнього вчителя іноземної мови початкових класів, який знаходиться на порозі отримання диплома та власної професійної діяльності, переконані, що він повинен вміти правильно визначати цілі навчання іноземної мови в початковій школі, як практичні, так і стратегічні, мати здатність до урахування рівня підготовки учнів до сприймання іншомовного мовлення, їх психофізіологічні особливості: темперамент, індивідуальний стиль навчання, тобто володіти, так званими, предметними якостями. Важливими професійними якостями вчителя англійської мови в початкових класах, на думку А. Власенко, мають бути: спрямованість на педагогічну діяльність саме з молод-

шими школярами; професійну підготовку, зорієнтовану на викладання іноземної мови в початковій ланці; вміти викладати навчальний матеріал у простій, доступній для молодших школярів формі; знання вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів; схильність до нових методів навчання [2, с. 223].

На нашу думку, ефективність підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів підвищиться за таких умов: цілепокладання процесу підготовки майбутніх учителів початкових класів до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів, використання міжпредметних зв'язків у процесі професійної підготовки вчителя початкових класів, використання інноваційних методів при вивченні іноземної мови та методики викладання іноземної мови, перегляду підходів до профорієнтаційної роботи у школах з потенційними абітурієнтами; уведення предмету «Іноземна мова» в список обов'язкових на етапі зовнішнього незалежного оцінювання для випускників шкіл, що виявляють бажання вступати на спеціальність «Початкова освіта», забезпечуючи таким чином певну селекцію контингенту з рівнем володіння іноземною мовою не нижче рівня А2. Необхідно посилити іншомовну складову професійної підготовки студентів, що наразі здобувають вищу освіту за спеціальністю «Початкова освіта», оскільки проблема недостатньої кількості годин на вивчення дисциплін циклу «Іноземні мови» знижує ефективність формування їх фахової та методичної компетенцій.

Висновки. Проблема оптимізації процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів потребує подальшого дослідження.

У статті проаналізовано проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів; визначено сутність та структурні компоненти готовності майбутнього вчителя початкових класів до формування іншомовної комунікативної компетентності учнів та умови оптимізації підготовки майбутніх учителів початкової школи до іншомовної педагогічної освіти.

Підготовка вчителя початкових класів до іншомовного навчання молодших школярів набуває ефективності за умов реалізації науково обґрунтованої концепції, в якій іншомовне комунікативне навчання розглядається не тільки як важлива умова професійної підготовки фахівця початкової ланки, а й як один із системотворчих чинників даної системи. Це можливо, якщо підготовка здійснюється відповідно до розроблених і обґрунтованих теоретичних та методологічних засад, в яких відображено сучасні освітні парадигми й концепції, зазначено сучасні методичні підходи до проблеми,

враховано вітчизняний і зарубіжний досвід полікультурної педагогічної освіти; спрямована на формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього вчителя початкових класів (знання, вміння, навички, розвинені особистісні якості та здібності), здатного на професійному рівні створювати іншомовне комунікативне середовище та здійснювати відповідне навчання молодших школярів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Державний стандарт початкової освіти затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 21 лютого 2018 р. № 87. URL: <http://nus.org.ua/news/uryad-opublikuvav-novuj-derzhstandart-pochatkovoyi-osvity-dokument>.
2. Власенко А. Становлення майбутнього вчителя іноземної мови відповідно до вимог сучасності. Проблеми підготовки сучасного вчителя. № 9. (Ч. 1), 2014. С. 222–226.
3. Гальскова Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений. М.: «Академия», 2009. 336 с.
4. Котенко О. Народна освіта. 2012. № 3(18). URL: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua/vupysku/18/statti/kotenko.htm>.
5. Енциклопедія освіти / АПН України; голов. ред. В.Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
6. Измайлова О.А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ. 2010. № 17. С. 12.
7. Концепція навчання іноземних мов у середній загальноосвітній 12- річній школі. Reference Guide for the Teacher of English: Довідник вчителя англійської мови. Упоряд. Т. Михайленко, І. Берегова. Київ. 2004. 47 с.
8. Котенко О.В. Освітнє середовище ВНЗ як чинник професійного самовизначення майбутнього вчителя іноземної мови. Молодь і ринок. 2012. № 2(85). С. 62.
9. Котенко О. До проблеми формування професійно значущих якостей майбутнього вчителя іноземної мови. Імідж сучасного педагога. 2011. № 10. С. 62–64.
10. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах: Підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С.Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт, 2002. 328 с.
11. Пассов Е.И. Коммуникативность – основное направление современного обучения иностранным языкам. Коммуникативность обучения – в практику. Кн. для учителя / Под ред. Е.И. Пассова. М., 1985. 127 с.

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ УДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІКИ

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES AS A MEANS OF IMPROVING PREPARATION OF FUTURE PROFESSIONALS OF ECONOMIC

Статтю присвячено проблемі використання педагогічних технологій у навчальному процесі вищої школи. З'ясовано сутність термінів «педагогічна технологія» та «технологія навчання». Особливу увагу звернено на застосування педагогічних технологій як універсального засобу навчального процесу підготовки фахівців економіки. Доведено, що педагогічні технології сприяють якісній підготовці майбутніх фахівців економіки. Обґрунтовується вибір ефективних педагогічних технологій для підготовки майбутніх фахівців економіки.

Ключові слова: технологія, освітня технологія, педагогічна технологія, технологія навчання, майбутні економісти.

Статья посвящена проблеме использования педагогических технологий в учебном процессе высшей школы. Выяснена сущность терминов «педагогическая технология» и «технология обучения». Особое внимание обращено на применение педагогических технологий как универсального средства учебного процесса подготовки специалистов экономики. Доказано, что педагогиче-

ские технологии способствуют качественной подготовке будущих специалистов экономики. Обосновывается выбор эффективных педагогических технологий для подготовки будущих специалистов экономики.

Ключевые слова: технология, образовательная технология, педагогическая технология, технология обучения, будущие экономисты.

The article is devoted to the problem of the use of pedagogical technologies in the educational process of higher education. The essence of the terms «pedagogical technology» and «technology of training» are determined. Particular attention is paid to the use of pedagogical technologies as a universal means of educational process of training specialists in the economy. It is proved that pedagogical technologies promote qualitative training of future specialists in economy. The choice of effective pedagogical technologies for preparing future specialists of the economy is substantiated.

Key words: technology, educational technology, pedagogical technology, technology of training, future economists.

УДК 378:34:33

Галушак І.Є.,
канд. екон. наук,
доцент кафедри обліку і аудиту
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет
імені Василя Стефаника»

Постановка проблеми в загальному вигляді.

Якість професійної освіти на сучасному етапі є одним із вагомих показників, що визначає конкурентоспроможність всієї вищої школи і кожного випускника зокрема. Суть реформування професійної освіти полягає в забезпеченні особистісного розвитку майбутнього фахівця, вдосконаленні змісту підготовки та формуванні способів самореалізації навчальної діяльності з метою компетентного оволодіння практичним досвідом. Саме тому наголошується на необхідності посилення технологічного аспекту підготовки фахівця, що спонукає науковців до пошуків ефективних дидактичних засобів навчання, які перетворюють навчальний процес у технологічний з оптимальною діяльністю суб'єктів, його керованістю та гарантованим результатом. Це пояснює актуальність багаточисельних досліджень технологічних аспектів вищої педагогічної освіти, розгляду педагогічних технологій як засобу та умови підвищення ефективності професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічних дослідженнях виокремилось декілька основних підходів науковців щодо розуміння педагогічної технології (В. Беспалько, С. Вітвицька, О. Дубасенюк, В. Ідіатулін, Б. Ліхачов, М. Левіна, О. Набока та ін.). Учені (А. Алексюк, В. Беспалько, В. Бондар, О. Вербовська, І. Зязюн, О. Мороз, А. Нісімчук, Н. Ничкало, О. Падалка, О. Пехота, І. Підласий, С. Сисоєва, В. Сластьонін, М. Ярмаченко та інші) розглядають педагогічну

технологію як науку, систему, модель, діяльність та сукупність дій її учасників.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питаннями технологічного підходу до навчання та використання в навчальному процесі технологій займалися А. Алексюк, А. Андрощук, В. Галузинський, М. Євтух, І. Осадченко, Є. Полат, О. Пометун, Ю. Сенько, Г. Селевко, Л. Столяренко та ін. Віддаючи належне напрацюванням вітчизняних науковців, слід усе ж таки визнати, що ця проблема не знайшла свого повного відображення в педагогічній літературі. Такі аспекти, як розмежування основних понятійних категорій, різні підходи до класифікації педагогічних технологій, недостатньо вивчено питання вибору ефективних педагогічних технологій та доцільність їх застосування в навчальному процесі підготовки майбутніх фахівців економіки.

Мета статті – теоретично обґрунтування доцільності застосування педагогічних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця економіки, визначення суттєвих ознак технологічного процесу та відмінність технології навчання від методики.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі визначають різні підходи до визначення терміна «педагогічна технологія»: цілеспрямований, організований педагогічний вплив на навчальний процес (Б. Ліхачов); змістовна техніка реалізації навчального процесу (В. Беспалько); процес створення відповідної до потреб і можливостей осо-

бистості та суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку й саморозвитку людини в освітній установі, яка, внаслідок послідовних професійних дій педагога при оптимальності ресурсів і зусиль всіх учасників освітнього процесу, забезпечує ефективну реалізацію освітньої мети (М. Левіна). С. Вітвицька до визначення технології додає також логічність процесу, єдність змістової і процесуальної частин, їх взаємообумовленість [3].

Досить влучне висловлювання стосовно характеристики сучасної ситуації наукових пошуків в зазначеному понятійному полі знаходимо в дослідженнях В. Бондаря, який наголошує, що «в суті педагогічних технологій знайшли своє відображення здобутки вчених у різних сферах. Здобуті в цих галузях знання спонукали педагогів до вивчення педагогічних закономірностей, опанування якими сприяє матеріалізації та генералізації наукових надбань у педагогічній діяльності на рівні педагогічних технологій, які хоч і мають суб'єктивний характер і йдуть від інтуїції, все ж після масової апробації на ефективність, внесення певної корекції набувають об'єктивного характеру і стають доступними для всіх здібних до педагогічної діяльності педагогів» [1]. У відповідності до сучасних вимог, що поставлені перед системою освіти, освітні навчальні заклади поступово переходять на технологічний етап розвитку. За визначенням ЮНЕСКО, «педагогічна технологія» – це системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти. Враховуючи це більш узагальнене визначення поняття, науковці ведуть інтенсивний пошук щодо вивчення сутності даного поняття, досліджують його функціональність, змістовну наповнюваність та шляхи використання.

У роботах Г. Селевко знаходимо посилання на М. Кларіна, який дає визначення двох понять різних за рівнем діяльності: поняття «педагогічна технологія» як виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, що охоплює розробку та використання прийомів і методів, а також оцінку методів, що застосовуються; поняття «технологія навчання» як конструювання системи навчання і професійної підготовки [7]. На думку вченого, педагогічна технологія в загальнопедагогічному розумінні характеризує цілісний освітній процес, якому притаманні: освітньо-виховні цілі, зміст, джерела і засоби навчання, форми і методи навчання, від яких залежать особливості дій активних учасників процесу навчання (того, хто навчає, і того, кого навчають). У широкоаспектному визначенні під технологією слід розуміти сукупність знань про способи і засоби здійснення процесів, за яких відбуваються якісні зміни об'єкту.

Наукові доробки І. Зязюна, О. Пехоти містять чітке визначення дефініцій «освітня технологія», «педагогічна технологія» та «технологія навчання». Цілком правомірним є твердження науковців, що поняття «освітня технологія» передбачає загальну стратегію розвитку освітнього простору. «Педагогічна технологія», на думку науковців, відображає тактику реалізації освітніх технологій, саме їй притаманні загальні риси функціонування педагогічного процесу, до яких відносяться технологія модульного, проблемного, особистісно орієнтованого навчання тощо. Натомість «технологія навчання» є більш вузьким поняттям, що розкриває визначений шлях освоєння конкретного навчального матеріалу в межах певної навчальної дисципліни, розділу чи теми. Це підтверджує особливість технології навчання, що полягає в її реалізації через зміст навчальної дисципліни [4; 6].

Основним системоутворюючим фактором технології, на думку С. Смирнова, є засоби навчання і контролю на рівні навчальної дисципліни, а сама технологія є сукупністю і послідовністю застосування методів і процесів перетворення, ключовою ланкою яких є кінцевий результат. Автор акцентує увагу на тому, що технологія не може ототожнюватися ні з формою навчання, не з методикою, ні з конкретною педагогічною системою [8].

Інтерес для дослідження викликає твердження О. Пехоти, яка підкреслює, що вибір освітньої технології «це завжди вибір стратегії пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи вчителя з учнем. Базуючись на пануючих в педагогічній науці поняттях системного та системно-діяльнісного підходу до навчання, педагогічними технологіями, на думку Д. Чернілевського, слід вважати інструментарій досягнення успіхів. Натомість М. Буланова-Топоркова відзначає, що найбільш об'ємно суть терміну «технологія навчання» передає наступне визначення: технологія навчання – це спосіб реалізації змісту навчання, що передбачається навчальними програмами, через систему форм, методів і засобів навчання, яка забезпечує найбільш ефективне досягнення поставлених цілей [5]. Автор наголошує, що в технології навчання зміст, методи і засоби знаходяться у взаємозв'язку і взаємообумовленості, а педагогічна майстерність викладача полягає в доцільному виборі змісту, використанні оптимальних методів і засобів навчання у відповідності з програмою та педагогічними завданнями.

Існують десятки класифікацій технологій. Складність полягає в тому, що одні і ті ж технології називаються в одних авторів освітніми, в інших – педагогічними, а в третіх – навчальними чи виховними.

У існуючому спектрі технологій перший найнижчий ярус займають технології навчальні, вище – освітні, виховні, ще вище – розвиваючі і формуючі.

На наш погляд, зацікавлення викликає типологія педагогічних технологій, зроблена Е. Зеєром, Н. Кузьміною й Е. Симанюк. Учені класифікують їх так:

1) когнітивно-орієнтовані, що ґрунтуються на використанні діалогових методів, семінарах-дискусіях, проблемному навчанні, когнітивному інструктуванні, інструментально-логічних тренінгах, тренінгах рефлексії тощо;

2) діяльнісно-орієнтовані, в основі яких – методи проектів, контекстного навчання, організаційно-діяльнісні ігри, технологічні карти, комплексні завдання, імітаційно-ігрове моделювання технологічних процесів та ін.;

3) особистісно-орієнтовані, в центрі яких перебувають інтерактивні й імітаційні ігри, тренінги розвитку, розвивальна психодіагностика тощо [2].

Слугує на увагу найбільш повна класифікація педагогічних технологій представлена Г. Селевком [7]. Учений виділяє групи й класи педагогічних технологій. До груп входять технології, подібні за метою, змістом, методами і засобами навчання. У класи автор об'єднує технології за ознакою сутнісних характеристик (цільова орієнтація, характер взаємодії вчителя й учнів, організація навчального процесу). Так, Г. Селевко виокремлює дванадцять класів педагогічних технологій за такими параметрами: рівень застосування, філософське підґрунтя, провідний чинник психічного розвитку, наукова концепція засвоєння досвіду, орієнтація на особистісні структури, характер змісту і структури технології, тип організації й управління пізнавальною діяльністю тих, хто навчається; організаційні чинники; підхід до учнів, провідний (домінуючий) метод; напрям модернізації існуючої традиційної системи, категорія тих, хто навчається. У межах класифікації Г. Селевко виокремлює педагогічні технології за рівнем активізації та інтенсифікації діяльності. При цьому до таких технологій учений залучає проблемне навчання, ігрові й комунікативні технології.

У межах нашого дослідження важливо підкреслити, що кожна педагогічна технологія повинна базуватися на власних концептуальних підходах, які враховують основні методологічні підходи, цілі та зміст навчання, принципи організації навчального процесу, форми, методи і засоби навчання.

Ми дійшли висновку, що педагогічна технологія складається із змістового та процесуального компонентів. При цьому змістовими елементами є концептуальна, діагностична та дидактична складова а процесуальними – практична реалізація змістового компонента.

Отже, проектування технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти визначено як:

1) процес: побудова, організація, впровадження, застосування;

2) як результат: формування правової компетентності, виражений у певному продукті (рівень сформованості правової культури).

Таке визначення дає можливість дійти висновку, що системоутворюючим чинником технології є педагогічна реальність, яку моделюють. Відтак технологія формування правової компетентності майбутніх економістів у педагогічному процесі професійної підготовки майбутніх економістів може бути образом не лише теперішньої чи минулої педагогічної реальності, а й майбутньої.

Основною концептуальною ідеєю проектування процесу формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти, з одного боку, стала розробка такої технології, яка повинна підвищити ефективність цього процесу, зробити його відповідним до вимог сучасного суспільства, а з іншого – спрямованість технології на отримання результату – сформованість у майбутніх фахівців з економіки правової культури. Дана технологія дає можливість:

1) побачити динаміку формування правової компетентності;

2) визначити та проаналізувати найвпливовіші чинники її формування;

3) визначити умови її верифікації та умови ефективного управління даним педагогічним процесом;

4) структурувати процес формування правової компетентності майбутніх економістів;

5) визначити діяльність викладача й студента в цьому процесі;

6) визначити якісну характеристику правової культури, що поєднує структурний та кількісний аналіз педагогічного процесу.

Процес проектування технології формування правової компетентності майбутніх економістів в умовах неперервної університетської освіти як системи, яка являє собою єдність таких етапів: цільового, організаційно-методичного, змістово-технологічного, оціночно-результативного.

На першому етапі – цільовому – в рамках дослідження загальною метою було визначено формування правової компетентності майбутніх економістів. Згідно з поставленою метою визначено такі завдання: формування мотивації студентів до самостійної роботи; орієнтація процесу навчання на особистість студента як носія правових, загальнолюдських та професійних цінностей; формування умінь та навичок самостійної роботи майбутніх фахівців з економіки; розвиток прагнення до постійної самоосвіти й самовдосконалення.

Висновки. Отже, застосування педагогічних технологій як універсального засобу навчального процесу підготовки фахівців економіки, дозволяє забезпечити якісні зміни у системі їх фахової підготовки. Технологія навчання є практичною реалізацією спроектованого процесу навчання, сис-

темою способів досягнення цілей і діагностикою поточних і кінцевих результатів на різних етапах навчання в неперервній університетській освіті. Враховуючи принципово нові вимоги до фахівців, що полягають у мобільності фахової підготовки, особистісній реалізації та творчому вирішенні професійно-практичних проблем, на нашу думку, використання педагогічних технологій слугуватиме базисом у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця економіки. Перспективи подальшого дослідження передбачають застосування в навчальному процесі закладів вищої освіти педагогічних технологій, які сприятимуть формування правової компетентності майбутніх спеціалістів економічного профілю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Боднар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. К.: Вересень, 1996. 129 с.
2. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Л.: ЛГУ, 1980. 172 с.
3. Левина М.М. Технология профессионального педагогического образования. М.: Академия, 2001. 272 с.
4. Освітні технології: Навч.-метод. Посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. К.: А.С.К., 2001. 256 с.
5. Педагогика и психология высшей школы / М.В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 543 с.
6. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. К.: Вища шк., 1997. 349 с.
7. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебное пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
8. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 304 с.

МЕТОДИКА ПРОВЕДЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

METHODS OF MONITORING QUALITY OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE QUALIFIED EMPLOYEES IN PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті відображено авторське бачення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Акцентовується увага на тому, що моніторинг є системним явищем, в якому органічно поєднуються цілеспрямовано взаємодіючі керуюча та керована підсистеми. Він являє собою спеціально організований, ретельно спланований, керований процес. Описано методику проведення даного виду моніторингу в професійно-технічних навчальних закладах, яка реалізується через комплекс відповідних моніторингових заходів. Представлено розгорнуту програму моніторингових заходів, призначених для викладачів та учнів. Висвітлено роль обласних навчально-методичних центрів професійно-технічної освіти в проведенні моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Ключові слова: моніторинг, якість, професійна підготовка, методика, моніторингові заходи, професійно-технічний навчальний заклад.

В статье отображено авторское видение мониторинга качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих. Акцентируется внимание на том, что мониторинг является системой, в которой органично сочетаются целенаправленно взаимодействующие управляющая и управляемая подсистемы. Он представляет собой специально организованный, тщательно спланированный, управляемый процесс. Описана методика проведения дан-

ного вида мониторинга в профессионально-технических учебных заведениях, которая реализуется через комплекс соответствующих мониторинговых мероприятий, предназначенных для преподавателей и учеников. Освещена роль областных учебно-методических центров профессионально-технического образования в проведении мониторинга качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих.

Ключевые слова: мониторинг, качество, профессиональная подготовка, методика, мониторинговые мероприятия, профессионально-техническое учебное заведение.

The article reflects the author's vision of monitoring the quality of the training of future skilled workers. The emphasis is placed on the fact that monitoring is a systemic phenomenon in which the purposefully interacting controlling and controllable subsystems are organically interconnected. It represents a specially organized, carefully planned, managed process. The method of conducting this type of monitoring in vocational schools, which is implemented through a set of appropriate monitoring measures, is described. A detailed program of monitoring activities for teachers and students is presented. The role of regional educational and methodical centers of vocational education in monitoring qualitative training of future skilled workers is highlighted.

Key words: monitoring, quality, professional training, method, monitoring measures, vocational and technical educational institution.

УДК 377.111.3

Гириловська І.В.,
канд. пед. наук, докторант
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних
наук України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В умовах неперервного оновлення виробничої техніки, технологій, спрямованості на євроінтеграцію зростають вимоги до професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників, їх конкурентоспроможності, здатності успішно вирішувати професійні завдання. Тому особливої уваги набуває проблема якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ), розв'язання якої неможливе без здійснення відповідних моніторингових досліджень.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує підвищену увагу вітчизняних та зарубіжних науковців до різних аспектів моніторингу якості освіти. Зокрема, це дослідження І. Анненкової, С. Баля, В. Беспалько, І. Булаха, Н. Буркіної, Г. Дмитренко, Г. Єльнікової, В. Красовської, Т. Лукіної, О. Ляшенко, А. Майорова, І. Макаренко, М. Мруги, Л. Петренко, Д. Полевого, Л. Пуховської, З. Рябо-

вої, О. Савченко, В. Свістун та ін. Однак у наукових розробках методика проведення моніторингу якості професійної підготовки учнів у ПТНЗ не знайшла свого відображення.

Мета статті – представити авторську методику проведення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. У ході нашого дослідження [2] ми дійшли висновку, що під моніторингом якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників слід розуміти комплекс заходів, спрямованих на отримання достовірної інформації про поточний стан професійної підготовки випускників ПТНЗ із метою подальшого його аналізу та внесення необхідних змін для вдосконалення навчально-виховного процесу. Даний вид моніторингу є системним явищем, що органічно поєднує цілеспрямовано взаємодіючі керуючу та керовану підсистеми. Тому його проведення пови-

нно охоплювати не лише управлінський, але й особистісно-учнівський рівень. На першому рівні, для управлінців, моніторинг виступатиме інформаційною основою для вироблення стратегії освітньої діяльності ПТНЗ, спрямованої на підвищення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. На другому рівні, для учнів, моніторинг розглядатиметься як частина навчального процесу, під час якого вони продовжуватимуть розвивати свої професійні якості та закріплювати набуті знання і вміння. Таким чином, у нашому дослідженні моніторингові заходи передбачені як для викладацького складу ПТНЗ, так і для учнівського. Заходи об'єднані в п'ять груп і відповідають своїм змістом особливостям кожного етапу моніторингу: інформаційно-настановчому, навчально-підготовчому, моніторингово-оцінювальному, аналітико-діагностичному, прогностично-управлінському.

Моніторинг завжди повинен бути планомірним та систематизованим. Тому його проведення забезпечується певною методикою. В. Ягупов вважає, що методика вирішує тактичні питання, розробляє відповідні алгоритми діяльності в конкретних умовах, містить опис сукупності методів, прийомів, засобів [5]. А. Палій розуміє під методикою послідовність перетворювальних дій, операцій, впливів, спрямованих на вирішення поставлених завдань [4]. І. Анненкова вважає в методиці органічне поєднання принципів, змісту, методів, засобів, алгоритму дій, що уможливорює поетапне досягнення гарантованого результату [1]. Враховуючи зазначене, можна сказати, що методика моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників повинна давати відповідь на питання: як, яким способом організувати моніторингове дослідження у ПТНЗ, щоб досягнути бажаних результатів? Тому авторська методика проведення даного виду моніторингу передбачає реалізацію такої послідовності дій у навчальному закладі:

I. Організація моніторингу в ПТНЗ.

1.1. Розробка положення про моніторинг якості професійної підготовки учнів у ПТНЗ.

Положення встановлює загальні засади здійснення моніторингу якості професійної підготовки учнів у ПТНЗ, терміни проведення моніторингових заходів, відповідальних осіб, їх обов'язки. У нашому дослідженні ми пропонуємо створити в начальному закладі Моніторингову раду ПТНЗ, яка керує роботою трьох комісій: координаційної, консультативної та експертної. Кожна комісія відповідає за успішне здійснення певного етапу моніторингу. А саме: координаційна – за інформаційно-настановчий етап, метою якого є загальна теоретична підготовка усіх майбутніх учасників моніторингу в ПТНЗ, проведення інструктажів, мотивування реципієнтів до активної участі в моніторинговому процесі; консультативна – за навчально-оцінювальний етап, який присвячений цілеспрямованій підготовці випускників до моніто-

рингового оцінювання; експертна – за моніторингово-оцінювальний етап, на якому здійснюється перевірка професійних знань, умінь та якостей учнів на основі тестових завдань, а також відповідає за аналітико-діагностичний, під час якого здійснюється обробка, інтерпретація та оприлюднення моніторингових результатів. Моніторингова рада ПТНЗ реалізовує прогностично-управлінський етап, що присвячений складанню звіту та виробленню пропозицій щодо змін, які необхідно запровадити в навчально-виховний процес із метою підвищення рівня професійної підготовки випускників навчального закладу. Враховуючи, що однією з організаційно-педагогічних умов проведення моніторингу в ПТНЗ, визначених нами [3], є співпраці навчального закладу з обласним Навчально-методичним центром професійно-технічної освіти (НМЦ ПТО), то науково-методичний супровід йому надає Регіональна моніторингова рада ПТНЗ. Зокрема, вона є відповідальною за підготовку незалежних тестових завдань для моніторингового оцінювання, створення умовного еталону якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників за відповідними професіями в галузевому розрізі, теоретичну підготовку керівного складу ПТНЗ до використання інноваційних методів управління навчальним закладом, подальший розвиток інформаційно-аналітичної компетентності керівників ПТНЗ.

1.2 Розробка програми моніторингових заходів (табл. 1).

II. Підготовка до моніторингового оцінювання.

2.1. Реалізація моніторингових заходів відповідно до першого етапу програми.

2.2. Реалізація моніторингових заходів відповідно до другого етапу програми.

III. Здійснення моніторингового оцінювання та отримання результатів.

3.1. Реалізація моніторингових заходів відповідно до третього етапу програми.

3.2. Реалізація моніторингових заходів відповідно до четвертого етапу програми.

IV. Формування пропозицій.

4.1. Участь керівного складу ПТНЗ у заходах, організованих НМЦ ПТО:

1) інформаційні збори керівників ПТНЗ із метою ознайомлення з умовним еталоном якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у галузевому розрізі в регіоні;

2) семінари для керівного персоналу ПТНЗ із метою вивчення сучасних методів управління діяльністю навчального закладу, технології бенчмаркінгу («Сучасні методи управління діяльністю ПТНЗ»; «Бенчмаркінговий підхід в управлінні») та подальшого розвитку інформаційно-аналітичної компетентності («Дослідницький підхід до управління ПТНЗ»).

4.2. Реалізація моніторингових заходів відповідно до п'ятого етапу програми.

**Програма заходів для проведення моніторингу якості професійної підготовки
майбутніх кваліфікованих робітників у ПТНЗ**

Етапи	Заходи	Мета заходів
Інформаційно-настановчий	а) Настановчі збори для викладачів ПТНЗ.	Ознайомити викладацький склад ПТНЗ з положенням про моніторинг якості професійної підготовки учнів у навчальному закладі, програмою моніторингових заходів; вирішити організаційні питання.
	б) Настановчі збори для учнів (майбутніх учасників моніторингового оцінювання).	Роз'яснити майбутнім реципієнтам суть моніторингу якості професійної підготовки, ознайомити з переліком моніторингових заходів, що стосуються учнів.
	в) Лекторій для викладачів ПТНЗ.	Оновити та поглибити теоретичні знання представників організаційно-управлінської ланки щодо технології проведення даного виду моніторингу.
	г) Мотиваційні заходи для учнів. <i>Рекомендовані:</i> – зустрічі з роботодавцями, які представляють випускникам інформацію щодо сучасних вимог до кваліфікованих робітників; – тематичні виступи («Я і моя професія», «Моя професія у сучасному світі»); – тематичні диспути («Я – майбутній фахівець», «Молодь і ринок праці»); – лекторій для учнів («Перший крок до професіоналізму», «Я – учасник моніторингу»).	Сформуувати в учнів потребу у професійній самоідентифікації, позитивне ставлення до моніторингового процесу, сприяти виникненню внутрішньої мотивації щодо активної участі в моніторинговому оцінюванні.
Навчально-підготовчий	а) Конкурсні заходи для учнів. <i>Рекомендовані:</i> – виставка учнівських професійних портфоліо; – проведення випускниками майстер-класів з певних видів робіт відповідної професії для першокурсників; – створення збірки листів-настанов випускників до майбутніх вступників у ПТНЗ (з розкриттям у них сутті та особливостей обраної професії).	Подальший розвиток загальних професійно важливих якостей майбутнього кваліфікованого робітника (професійної самостійності, професійного співробітництва, професійної комунікативності, професійної рефлексії).
	б) Проведення керованої професійно-орієнтованої самопідготовки випускників до моніторингового оцінювання, що передбачає: – забезпечення учнів тренувальними комплексними завданнями; – стимулювання учнів до виконання тренувальних комплексних завдань; – проведення для учнів консультацій; – проведення для учнів циклу міні-бесід на тему особистої старанності та відповідальності за результати моніторингового оцінювання.	Систематизація та закріплення набутих учнями професійних знань та вмінь.
Моніторингово-оцінювальний	а) Проведення тестового оцінювання рівня професійних знань учнів та їх готовності до виконання професійної діяльності.	Визначити рівень набутих учнями професійних знань та вмінь.
	б) Проведення тестового оцінювання рівня сформованості загальних професійно важливих якостей майбутнього кваліфікованого робітника.	Визначити рівень сформованих в учнів загальних професійно важливих якостей майбутнього кваліфікованого робітника.
Аналітико-діагностичний	а) Обробка й узагальнення результатів моніторингового оцінювання.	Встановити індивідуальні показники рівня професійної підготовки для кожного реципієнта та визначити інтегрований показник рівня професійної підготовки випускників ПТНЗ за окресленою професією.
	б) Оголошення рейтингу професійної підготовки випускників ПТНЗ.	Оприлюднити результати моніторингового оцінювання.
	в) Подання результатів моніторингового оцінювання до Регіональної моніторингової ради ПТНЗ.	Передати в НМЦ ПТО інтегральні показники професійної підготовки випускників за відповідною професією для створення умовного еталону якості.
Прогностично-управлінський	а) Співпраця з НМЦ ПТО.	Отримувати інформаційну та консультативну підтримку від Регіональної моніторингової ради ПТНЗ.
	б) Розробка проекту впровадження у діяльність навчального закладу адаптованого досвіду ПТНЗ-лідера на основі бенчмаркінгу.	Покращити якість професійної підготовки учнів ПТНЗ.

Перевірка авторської методики була здійснена на базі ПТНЗ у Вінницькій області за трьома основними критеріями: мотивованість; результативність та функціональність.

Висновки. Експериментальна перевірка підтвердила дієвість авторської методики проведення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах. Перспектива подальшого дослідження полягає в уточненні змісту науково-методичного супроводу Регіональної моніторингової ради ПТНЗ.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Анненкова І.П. Теорія і методика моніторингу якості професійної діяльності науково-педагогіч-

них працівників вищих навчальних закладів [Текст]: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.06; Держ. закл. «Луган. нац. ун-т ім. Тараса Шевченка». Старобільськ, 2016. 43 с.

2. Гириловська І.В. Моніторинг якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників як педагогічна проблема. Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. № 4(159). Квітень 2018. С. 21–25.

3. Гириловська І.В. Організаційно-педагогічні умови проведення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Молодь і ринок. Щомісячний науково-педагогічний журнал. № 6(161). Червень 2018. С. 80–84.

4. Палій А.А. Диференціальна психологія: навч. посібник. К.: Академвидав, 2010. 429 с.

5. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посібник. К.: Либідь, 2002. 560 с.

ВОПРОСЫ ОБУЧЕНИЯ УСТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ РЕЧИ СТУДЕНТОВ

QUESTIONS OF EDUCATION OF ORAL EXTERNAL SPEECH OF STUDENTS

Комплексный подход к обучению иностранным языкам предполагает проявление значительного внимания проблемам усвоения различных аспектов устной иноязычной речи. В статье обосновывается мысль о том, что наряду с усвоением лексического, грамматического и фонетического аспектов коммуникативное обучение языку предполагает формирование навыков адекватного речевого общения на изучаемом иностранном языке. В этой связи рассматривается ряд методик по усвоению лексического материала, в том числе использование лексического материала в процессе речевой деятельности на изучаемом языке. Усвоение слова в контексте, как способ семантизации иноязычного слова в условиях коммуникативного обучения языку, является наиболее целесообразным.

Ключевые слова: лексическая единица, устное общение, вмешательство, средства коммуникации, нормы совместимости. Комплексний підхід до навчання іноземним мовам передбачає прояв значної уваги проблемам засвоєння різних аспектів усного іноземного мовлення. У статті обґрунтовується думка про те, що поряд із засвоєнням лексичного, граматичного і фонетичного аспектів комунікативне вивчення мови передбачає формування навичок адекватного мовного спілкування досліджуваню

іноземною мовою. У зв'язку із цим розглядається ряд методик із засвоєння лексичного матеріалу, в тому числі використання лексичного матеріалу в процесі мовної діяльності мовою, що вивчається. Засвоєння слова в контексті, як спосіб семантизації іноземного слова в умовах комунікативного навчання мови, є найбільш доцільним.

Ключові слова: лексична одиниця, усне спілкування, втручання, засоби комунікації, норми сумісності.

An integrated approach to teaching foreign languages requires significant attention to the problems of assimilating various aspects of oral foreign language. The article substantiates the idea that, along with the assimilation of the lexical, grammatical and phonetic aspects, communicative language instruction assumes the formation of skills of adequate speech communication in the foreign language being studied. In this connection, a number of techniques for the assimilation of lexical material are considered, including the use of lexical material in the process of speech activity in the studied language. The assimilation of a word in the context, as a way of semantisation of a word speaking another language in conditions of communicative language training, is the most expedient.

Key words: lexical unit, oral communication, interference, means of communication, norms of combinability.

УДК 378.014.81

Джавадова П.А.,

старший преподаватель кафедры английской филологии
Бакинского Славянского Университета

Постановка проблемы. Проблема обучения лексическому аспекту устной речи на изучаемом иностранном языке неоднократно затрагивалась разными авторами. Однако несмотря на значительный интерес, проявляемый к ней специалистами, данная проблема всё ещё остаётся одной из сложных, актуальных, недостаточно изученных и далёких от разрешения проблем.

Одной из основных коммуникативных целей обучения иностранному языку в языковом вузе является овладение студентами лексически, фонетически, грамматически и стилистически корректной речевой коммуникацией на изучаемом языке [1]. По мнению исследователей проблемы, приобретение лингвистических знаний становится совершенно бессмысленным и безрезультатным в случае, если изучающие иностранный язык не могут пользоваться средствами языка для обмена информацией, мыслями, идеями и эмоциями [1]. В условиях коммуникативного обучения иностранному языку необходимо постоянно уделять внимание как функциональным, так и структурным аспектам языка. Особую актуальность данное утверждение приобретает в условиях языкового вуза.

Одной из основных задач обучения языку в специальном вузе является формирование у обучаемых навыков устного речевого общения на иностранном языке. Как известно, устная речь может быть подготовленной и неподготовленной. Следует

отметить, что речь может быть неподготовленной во времени, в языковом же плане речь всегда подготовлена и базируется на лингвистических ресурсах, которыми обладает говорящий, его индивидуально-речевом опыте (термин С.Ф. Шатилова) [3]. Неподготовленная речь предполагает творчески, экспромтом использовать средства языка в новых ситуациях общения, для достижения тех или иных коммуникативных целей.

Одним из необходимых условий реализации неподготовленной речи является наличие у участников речевой коммуникации высокоавтоматизированных навыков, соответственно, формирование их при использовании активизируемого языкового и речевого материала у студентов, изучающих язык в профессиональных целях, становится одной из первоочередных задач обучения иностранному языку как специальности.

Цель статьи. В данной статье предметом рассмотрения является проблема формирования у студентов младших курсов навыков творческого использования лексического материала, подлежащего активизации в ситуациях речевого общения, где они ранее не были использованы. Творческие навыки, обуславливающие творческий, продуктивный характер речевого общения, определяют как единство «автоматизма и сознательности, устойчивости и изменчивости, фиксированности и лабильности» (С.Л. Рубинштейн) [2].

Основная трудность овладения лексической стороной устной речи на иностранном языке состоит в усвоении семантики иноязычного слова и формировании у обучаемых умения правильно сочетать лексические единицы в соответствии с нормами, существующими в изучаемом языке [3]. Следует отметить, что нормы словоупотребления, существующие в том или ином иностранном языке, в подавляющем большинстве случаев значительно отличаются от соответствующих норм родного языка. Существующие различия в значительной степени осложняют процесс овладения студентами лексической стороной изучаемого иностранного языка.

В ситуации обучения английскому языку студентов-азербайджанцев значительные различия, существующие в лексических системах и на уровне лексических норм в конфронтирующих языках, становятся причиной возникновения трудностей, обусловленных интерферирующим влиянием родного (азербайджанского) языка обучаемых. В процессе обучения английскому языку носителей другого языка следует уделять внимание существующим различиям с тем, чтобы стало возможным преодоление и предупреждение интерферирующего влияния более сильного родного языка на вновь усваиваемый иностранный язык.

Исследователи указывают на то, что лексическая система иностранного языка является наиболее сложной для овладения. Однако в условиях обучения языку как специальности овладение лексической системой иностранного языка не является достаточным. В эпоху глобализации, когда в качестве основной цели обучения иностранному языку выдвигается овладение языком как средством коммуникации, овладение лексическим аспектом предполагает усвоение как системы языка, так и норм функционирования данной системы в процессе речевой коммуникации.

Соответственно, возникает настоятельная необходимость в формировании у изучающих язык как языковых, так и речевых лексических навыков и умений. Если языковые лексические навыки предполагают умение производить различные операции с лексическими единицами изучаемого языка вне условий речевой коммуникации, речевые лексические навыки и умения предполагают способность сочетать слова изучаемого иностранного языка в процессе речевой коммуникации.

Следует отметить, что некоторые учителя иностранного языка и сегодня ошибочно полагают, что изучение иностранного языка означает усвоение его лексической и грамматической систем, что никоим образом не обеспечивает умение использовать лексические единицы и грамматические структуры изучаемого языка в процессе речевой коммуникации.

Следует отметить, что вследствие усложнения лингвистического материала возрастает количество языковых и речевых ошибок, допускаемых студентами, обучающимися на младших курсах языковых факультетов.

Часто усваиваемый лексический материал не используется в процессе речевой деятельности на изучаемом иностранном языке.

Анализ учебников и учебных пособий, предназначенных для использования на начальном этапе обучения в азербайджанской аудитории языкового вуза, свидетельствует о том, что большинство упражнений носит языковой характер. Выполнение определённого количества языковых упражнений является необходимым условием формирования прочных лексических речевых навыков и умений. Однако в условиях обучения языку как специальности основными упражнениями должны стать условно-коммуникативные и коммуникативные упражнения, что полностью согласуется с основными положениями коммуникативного подхода к обучению языкам.

Коммуникативность упражнений трактуется исследователями как способность придавать процессу усвоения лингвистического материала коммуникативный характер, обеспечивающий информативность и естественную мотивированность речевой коммуникации на изучаемом иностранном языке. Коммуникативное обучение языку базируется на коммуникативной модели языка, т.е. модели языка как средства коммуникации, и его использования, которая предполагает создание на её основе обучающей системы, а также учебных материалов.

Одной из основных проблем обучения иностранному языку на младших курсах языкового вуза является проблема организации и презентации лексического материала, подлежащего активизации. Изучение изолированных лексических единиц не может обеспечить формирование умения адекватно использовать подлежащий усвоению лексический материал в процессе речевого общения на иностранном языке.

Не менее важной является проблема обучения умению сочетать слова в соответствии с лексическими нормами изучаемого языка. В соответствии с психологическими закономерностями владения и овладения языком наиболее продуктивным способом усвоения новых лексических единиц является контекст.

Проблема обучения студентов умению сочетать слова в процессе речевого общения является одной из наиболее сложных и актуальных проблем современной методики преподавания иностранных языков. По мнению исследователей проблемы, национальная специфика языков наиболее полно проявляется именно на уровне словосочетаемости. Нормы словосочетаемости в

родном языке студентов, каковым в нашем случае является азербайджанский язык, и в изучаемом иностранном (английском) языке значительно отличаются друг от друга.

Исследуя проблему обучения лексике английского языка студентов языкового вуза, необходимо остановиться на проблеме полисемии, которая характерна для слов английского языка. Практика свидетельствует, что студенты-азербайджанцы испытывают значительные затруднения в процессе усвоения значений слов английского языка в силу несовпадения значений слов в двух языках. Наблюдается тенденция к отождествлению значений слов-коррелятов в сопоставляемых языках и наделению слов иностранного языка несвойственными им значениями. Также типичным является конструирование словосочетаний по аналогии со словосочетаниями, существующими в родном языке обучаемых.

Мы полагаем, что трудности и проблемы, с которыми сталкиваются студенты, имеют причиной то, что изучающие язык недостаточно усваивают семантику слова изучаемого языка. В связи с этим считаем необходимым отметить, что работа с изолированной лексической единицей имеет ряд преимуществ, в числе которых, в первую очередь, следует указать на возможность более точного понимания семантической структуры слова, а также сопоставления смысловой структуры слова изучаемого языка со смысловой структурой слова – коррелята в родном языке студентов.

Сопоставление смысловой структуры слов-коррелятов в конфронтующих языках даёт возможность выявить моменты, представляющие потенциальную трудность для студентов-азербайджанцев, с тем, чтобы стало возможным преодолеть и предотвратить ошибки, связанные с интерферирующим влиянием родного языка обучаемых. Внимание изучающих язык должно быть в основном сфокусировано на значениях, не являющихся типичными для слова родного языка и характерных для соответствующего слова в изучаемом языке.

Однако в условиях современности, когда во главу угла ставится не приобретение лингвистических знаний и знаний о языке, а усвоение самого языка в качестве средства речевой коммуникации, основным способом семантизации иноязычных слов является введение их минимально связном целым, каковыми являются речевые образцы и предложение [4]. Усвоение лексической единицы в сочетании с другими словами в составе словосочетания является фактором, в значительной степени содействующим продуктивному усвоению иноязычного слова. Нам представляется, что в условиях языкового вуза каждая подлежащая усвоению языковая единица, каждая лексическая и грамматическая структура должна быть, прежде всего, значимой в коммуникативном плане.

Наиболее продуктивным способом усвоения слова как коммуникативной единицы является усвоение контекстуального значения слова, т.е. того значения, которым данное слово обладает в данном контексте. В условиях коммуникативного обучения языку именно этот способ семантизации иноязычного слова является наиболее целесообразным.

Как было отмечено выше, явление полисемии, получившее широкое распространение в английском языке, не является столь типичным для азербайджанского языка. Так, глагол «to take» в английском языке имеет более 20 значений. Означает ли что, что изучающие английский язык в профессиональных целях азербайджанские студенты должны усвоить все эти значения? Подобный подход к проблеме представляется совершенно неправомерным, поскольку не представляется возможным усвоение более 20 значений глагола «take» с тем, чтобы использовать его в процессе речевой деятельности на изучаемом языке.

Гораздо более продуктивным, как уже было отмечено, является способ семантизации слова в контексте. В качестве примера можно привести следующие предложения:

- Are you taking a train to Edinburgh?
(to travel somewhere by using a bus, car, train, etc.)
- If you are tired, take a rest.
(to stop working for a period)
- I take it you are not coming with us
(used when you think that what you say is probably true)
- You could be doing a much less interesting job, take it from me.
(accept that what I say is true)
- We argue all the time ... I really can't take it anymore.
(to not be able to deal with an unpleasant situation) [7].

Подобный способ семантизации является гораздо более приемлемым в условиях специального вуза, где использование родного языка должно быть сведено к минимуму, так как основной задачей обучения языку, как специальности, является формирование у студентов коммуникативной компетенции, в максимально возможной степени приближенной к уровню владения данным языком его носителями. Коммуникативная компетенция предполагает умение адекватно использовать иностранный язык в качестве естественного средства общения.

При этом стратегии использования языковых средств и речевых образцов должны быть максимально приближены к стратегиям лингвистически образованных носителей языка. В ситуации изучения языка в языковом вузе студенты непременно

должны владеть лексикой изучаемого иностранного языка, достаточной для речевого общения на темы, находящиеся в сфере их профессиональных интересов.

Как было отмечено выше, использование родного языка обучаемых может иметь место лишь в случае крайней целесообразности. В процессе усвоения нового языка возникает необходимость в перенесении различных видов компонования, приобретенных студентами в родном языке, на вновь изучаемый иностранный. В связи с этим крайне важно понимание студентами того, что прямого соответствия между схемой, используемой в их род и схемой, которая может быть применена в иностранном языке, нет, и не может быть [6].

Коммуникативная компетентность является сочетанием составных компонентов, одним из которых является лингвистическая компетентность, которую, в частности, понимают как рецептивное и продуктивное знание грамматических структур и лексических единиц изучаемого иностранного языка в устной и письменной речи [5].

Важным стимулирующим фактором, содействующим гораздо более эффективному усвоению лексических единиц иностранного языка, является использование подлежащего усвоению лексического материала в процессе речевой деятельности на изучаемом языке. Выполнение коммуникативных заданий должно непременно сопровождаться обсуждением студентами степени соответствия используемого лексического материала целям речевой коммуникации.

Выводы. Суммируя вышесказанное, следует отметить, что характер владения лексическим материалом самым непосредственным образом зависит от способов семантизации иноязычной лексики.

Наиболее продуктивными способами семантизации слов иностранного языка являются:

- 1) презентация лексической единицы в контексте;
- 2) работа над изолированной лексической единицей;
- 3) использование новой лексической единицы в составе предложения;
- 4) использование иноязычного слова в творческой речи на изучаемом языке;
- 5) использование новых лексических единиц в процессе речевой коммуникации на иностранном языке.

Поскольку единственным путем формирования корректной в лексическом отношении речи является обильная речевая практика, именно этот путь формирования лексических речевых навыков является наиболее целесообразным в условиях коммуникативного обучения иностранному языку.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гусейнзаде Г.Д. Обучение речевой коммуникации на иностранном языке. Баку, Мутерджим, 2001.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз, 1946.
3. Шатилов С.Ф. Некоторые основные проблемы обучения грамматическому аспекту устной иностранной речи в восьмилетней школе. Иностранные языки в школе. 1971. № 6.
4. Krashen, S.D. Principles & Practice in Second Language Learning. Pergamon, 1981.
5. Savignon, S. 1983. Communicative Competence. Theory and Classroom Practice Reading Mass Addison – Wesley.
6. Willems, L.M. 1990. Foreign Languages for communication. Some new perspectives. In Havramer a Stefan.
7. Cambridge Learner's Dictionary. Cambridge University Press. 2001.

ФОРМУВАННЯ ДОСЛІДНИЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ТОВАРОЗНАВЦІВ-ЕКСПЕРТІВ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ХІМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН

FORMATION OF RESEARCH COMPETENCE THE FUTURE COMMODITY EXPERTS IN TEACHING CHEMICAL DISCIPLINES

У статті порушено проблему формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів у процесі викладання хімічних дисциплін. Розкрито поняття дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів. Вказано на пряму залежність між ефективністю формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів та залученням студентів до активної дослідницької діяльності. Визначено ефективні умови формування мотивації майбутніх товарознавців-експертів до дослідницької діяльності. Представлено варіанти завдань, вирішення яких позитивно впливає на процес формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів.

Ключові слова: дослідницька компетентність, майбутні товарознавці-експерти, хімічні дисципліни.

В статті затронута проблема формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів у процесі викладання хімічних дисциплін. Розкрито поняття дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів. Вказано на пряму залежність між ефективністю формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів та залученням студентів до активної дослідницької діяльності. Представлено варіанти завдань, вирішення яких позитивно впливає на процес формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів.

Key words: research competence, future commodity experts, chemical disciplines.

студентів к активній исследовательской деятельности. Определены эффективные условия формирования мотивации будущих товароведов-экспертов к исследовательской деятельности. Представлены варианты заданий, решение которых положительно влияет на процесс формирования исследовательской компетентности будущих товароведов-экспертов.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, будущие товароведы-эксперты, химические дисциплины.

The article raises the problem of forming the research competence of future commodity experts in the process of teaching chemical disciplines. The concept of research competence of future commodity experts is disclosed. It is indicated that there is a direct relationship between the effectiveness of forming the research competence of future commodity experts and the involvement of students in active research activities. The effective conditions for forming the motivation of future commodity-experts for research activity are determined. The presented variants of the tasks of solution of which positively influences the process of forming the research competence of future commodity-experts.

Key words: research competence, future commodity-experts, chemical disciplines.

УДК 377.011.3.015.31.018.4:658.6-051:
[54(07)]

Діденко Є.П.,
аспірант кафедри хімії
та методики викладання хімії
Полтавського національного
педагогічного університету
імені В.Г. Короленка

Постановка проблеми. Сучасна освіта України переживає період інтенсивних трансформацій. Реформи системи вищої освіти держави, нові вимоги суспільства стосуються підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Тому модернізаційні зміни повинні спрямовуватися на формування у випускників готовності до саморозвитку та самовдосконалення, креативності та мобільності, високого рівня професійної підготовки та мотивації до дослідницької діяльності. Серед основних критеріїв визначення конкурентоспроможності майбутнього фахівця визначають здатність самостійного здобуття та вдосконалення компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності в обраній галузі, креативне мислення та вміння приймати нестандартні рішення у ході розв'язання професійних завдань. Перелічені якості майбутнього фахівця формуються в процесі виконання різнопланової дослідницької діяльності.

Залучення майбутніх товарознавців-експертів до активної дослідницької діяльності сприяє підвищенню рівня їх фахової підготовки та конкурентоспроможності в галузі товарознавства. Оволодіння методами наукового пізнання, розуміння логіки дослідницького процесу позитивно впливає

на процес формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів. Адже студент-дослідник збагачується не лише аналітичними вміннями, а й професійно-ціннісними орієнтирами на виконання продуктивної професійної діяльності у майбутньому [1, с. 78].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування висококваліфікованого фахівця з активною творчою позицією в здобутті необхідних фахових компетентностей, на досягнення нових пізнавальних орієнтирів в обраній професії є одним з основних завдань реформування вищої освіти України. Питанню формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців присвячено дослідження багатьох науковців.

Питання дослідницької компетентності як передумови розвитку творчого потенціалу майбутнього фахівця, закладеного природою, цікавить як зарубіжних, так і вітчизняних вчених.

Аспекти підготовки майбутніх фахівців до дослідницької діяльності висвітлюються в дослідженнях В. Борисова, М. Гусєва, В. Заг'язинського, В. Краєвського, С. Сисоєвої та ін. Психолого-педагогічні аспекти формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців вивчали В. Андрєєв, Ю. Бабанський, В. Давидов, С. Зінов'єв, В. Крутець-

кий та ін. Вивченням питань теоретичних засад організації дослідницької діяльності студентів займалися Г. Васянович, О. Глузман, Н. Кічук, М. Князян, Г. Нагорна, О. Пехота та ін.

Формуванням дослідницької компетентності майбутніх фахівців засобами інформаційного освітнього середовища займалися О. Норкіна, М. Вінник, Н. Осипова, Ю. Тарасич. Автори звертають увагу на методику інтерактивного спілкування студентів з викладачем, що буде сприяти в них розвитку дослідницьких компетентностей [2].

Дослідженням проблеми підготовки майбутніх фахівців у галузі товарознавства займалися В. Апопій, Г. Багрій, Л. Карташова, С. Кожушко, Т. Крамаренко, О. Куклін, С. Мороз, Е. Морозова, Н. Ніколкіна, Ф. Панкратов, Ф. Половцева, Т. Русецька, С. Симчук, Р. Хайруллін, Р. Хизрич та ін.

Результати пошуково-аналітичного етапу показали, що питання формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів у процесі викладання хімічних дисциплін не було предметом окремого дослідження і залишається неопрацьованими як у теоретичному, так і практичному аспектах.

Метою статті є з'ясувати особливості формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів у процесі викладання хімічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний фахівець товарознавець-експерт має вільно оперувати теоретичними знаннями особливостей перебігу хімічних процесів, володіти дослідницькими якостями та здійснювати різноманітні експериментальні дослідження з визначення якості товарів народного споживання, узагальнювати отримані результати і приймати обґрунтовані рішення. Наявність сформованої дослідницької компетентності майбутнього товарознавця-експерта є передумовою продуктивної та успішної майбутньої професійної діяльності.

Дослідницьку компетентність майбутнього товарознавця-експерта будемо розглядати як інтегративне особистісне утворення, що визначає здатність майбутнього фахівця у повній мірі реалізувати власний потенціал у ході виконання професійної діяльності для досягнення позитивних результатів у розв'язанні специфічних завдань, усвідомлювати значимість власних дій для суспільства та особисту відповідальність за результати цієї діяльності та необхідність її постійного удосконалення.

Фахова підготовка майбутніх товарознавців-експертів передбачає ґрунтовне вивчення дисциплін хімічного циклу та включає виконання різнопланових експериментальних досліджень, що вимагає умілого застосування спеціальних компетентностей, здобутих у процесі навчання.

Значну роль у процесі фахової підготовки майбутніх товарознавців-експертів відіграє вивчення

хімічних дисциплін. Саме в процесі оволодіння студентами-товарознавцями теоретичними хімічними знаннями, умінням проводити експериментальні дослідження з визначення якості продуктів народного споживання є базою для формування дослідницької компетентності фахівців даного профілю.

Нам імпонує позиція І. Зимньої, яка вважає, що індивідуальні дослідницькі якості майбутніх фахівців найбільш яскраво проявляються в ході здійснення самостійної навчально-пізнавальної діяльності. Науковець наголошує на тому, що самостійна робота в процесі оволодіння фахом має бути вільна за вибором та спровокована внутрішніми мотивами студента. Кожен студент має визначити її роль та місце у власній освітній траєкторії [4].

У зв'язку із цим постає питання мотивації студентів до самоорганізації та активного залучення до дослідницької діяльності. Цінність отриманих теоретичних знань та практичних умінь і навичок для майбутньої професійної діяльності, необхідною умовою формування яких є потреба опанування та вільного володіння комплексом методів пізнавальної діяльності, належить до основних мотивів продуктивної пізнавальної діяльності [5].

У результаті проведеного аналізу наукових досліджень та експериментальної роботи визначили ряд умов, урахування та дотримання яких забезпечить формування мотивації майбутніх товарознавців-експертів до дослідницької діяльності:

- ретельне вивчення студентського колективу, визначення лідерів та аутсайдерів групи;
- визначення вікових та індивідуальних особливостей студентів;
- налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії в системі «студент-студент» та «викладач-студент»;
- оптимізація та вдосконалення змісту навчальних дисциплін хімічного циклу завданнями практичного характеру різного рівня складності з метою покращення якості практичної підготовки майбутніх товарознавців-експертів;
- обґрунтування важливості кожної запропонованої до опрацювання теми в майбутній товарознавчо-експертній діяльності;
- компетентне застосування на лабораторних заняттях з хімічних дисциплін передових методів та форм навчання й організації дослідницької діяльності;
- збагачення практичного досвіду майбутніх товарознавців-експертів за допомогою фізико-хімічних методів дослідження визначати якість товарів народного споживання;
- розвиток та підтримка у студентів бажання оволодіння майбутньою товарознавчо-експертною діяльністю, підвищення власної професійної майстерності;

– заохочення студентів до продуктивної дослідницької діяльності в аудиторний та позааудиторний час;

– підтримка вольової активності студентів у ході виконання індивідуальних дослідницьких проєктів;

– створення для майбутніх товарознавців-експертів ситуацій творчого пошуку на заняттях з хімічних дисциплін;

– консультування та надання необхідної допомоги в разі виникнення труднощів при вирішенні завдань дослідницького характеру;

– формування відповідальності за власну діяльність;

– заохочення майбутніх товарознавців-експертів похвалою, що буде слугувати моральною підтримкою в процесі розв'язання визначених завдань;

– нагородження відзнаками, грамотами студентів за виконання дослідницьких проєктів різного рівня складності.

У процесі організації лабораторно-практичних занять буде доцільним використання таких форм та методів діяльності, що спонукатимуть студентів до налагодження не лише індивідуальної, а й групової діяльності. Наприклад, на лабораторних заняттях з навчальної дисципліни «Хімічні методи дослідження сировини та матеріалів» пропонуємо студентам за допомогою наочних посібників та Інтернет-ресурсів обрати оптимальні методи визначення вмісту важких металів в овочах та фруктах. Проаналізувати наявну інформацію, визначити передові прийоми і методи дослідження окресленої проблеми та обрати найпродуктивніші з них.

Завдяки виконання завдань такого типу майбутні товарознавці-експерти можуть оцінити переваги сучасних методів дослідження в майбутній професійній діяльності, їх продуктивність та результативність.

Важливим засобом є моделювання дослідницьких ситуацій, активне залучення студентів до дослідницької діяльності завдяки якій студенти набувають навичок дослідження об'єктів, процесів і явищ, самостійного набуття нових, індивідуально значущих і професійних знань [4]. На цьому етапі студенти залучаються до виконання індивідуальних дослідницьких проєктів, що сприяє запуску процесу трансформації навчально-дослідницької діяльності в науково-дослідницьку. Залучення майбутніх товарознавців-експертів до такого виду діяльності вимагає від них формування нових чи застосування набутих раніше знань, умінь і навичок здійснення наукових досліджень. При цьому запропоновані для дослідження завдання пов'язані з майбутньою професійною діяльністю майбутніх товарознавців-експертів. Наприклад, під час

вивчення теми «Основи раціонального харчування» з дисципліни «Харчова хімія» майбутні товарознавці-експерти знайомляться та відпрацьовують основні принципи пошуку, аналізу та оцінки інформації, отриманої в результаті дослідницької роботи:

Завдання 1: Ви – товарознавець-експерт, що займається дослідницькою діяльністю з визначення якості товарів народного споживання. Вам необхідно скласти алгоритм дослідження ранніх фруктів та овочів на вміст нітратів.

Завдання 2: Ви – практикуючий товарознавець-експерт. Спираючись на нормативні документи та передові дослідження в галузі контролю якості товарів народного споживання, обрати оптимальні та продуктивні методики дослідження якості дитячого харчування.

Набуття майбутніми товарознавцями-експертами самостійного дослідницького досвіду професійної діяльності стає можливим за умови виконання індивідуальних дослідницьких проєктів. Крім того, на цьому етапі всі попередні форми та засоби застосовуються на більш ускладненому рівні.

Так, майбутні товарознавці-експерти виконують не лише теоретичну, а й практичну роботу з дослідження якості товарів народного споживання. Для успішного виконання дослідницького проєкту їм необхідно:

- 1) обрати предмет та об'єкт дослідження;
- 2) охарактеризувати гіпотезу та завдання дослідження;
- 3) опрацювати наявні державні стандарти якості обраного товару;
- 4) обрати оптимальні дослідницькі методики;
- 5) під керівництвом викладача приготувати необхідні для дослідження реактиви та матеріали;
- 6) провести ряд необхідних дослідницьких експериментів;
- 7) проаналізувати отримані дані та, порівнявши їх з державними нормами, зробити висновки про якісні показники обраного товару.

Результати виконання дослідницького проєкту майбутні товарознавці-експерти представляють на науково-практичному семінарі, присвяченому дню захисту прав споживачів.

Висновки. Отже, в результаті аналізу науково-методичних джерел та експериментальної роботи було встановлено, що найбільш ефективно процес формування дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів у процесі вивчення хімічних дисциплін відбувається за умови залучення студентів до активної дослідницької діяльності. Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на доповнення методичного забезпечення хімічних дисциплін завданнями дослідницького характеру та впровадження їх у навчальний процес вищих навчальних закладів України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабанський Ю.К. Введение в научное исследование: учеб. пособ. для студ. пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1988. 239 с.
2. Вінник М.О. Формування дослідницьких компетентностей студентів спеціальності «Програмна інженерія» на прикладі викладання курсу «Групова динаміка та комунікації» // Наукові праці [Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка. 2014. Т. 245. Вип. 233. С. 95–101. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2014_245_233_20.
3. Головань М.С. Модель формування дослідницької компетентності майбутніх фахівців у процесі професійної підготовки. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2012. № 5 189 (23). С. 196–205.
4. Зимня І.А. Педагогічна психологія. Ростов-на-Дону: Фенікс, 1997. 480 с. URL: http://www.pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-226.shtml.
5. Коптякова С.В. Формирование профессиональной направленности личности студентов вуза в процессе общепрофессионального экономического образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Магнитогорск, 2004. 173 с.

ФОРМУВАННЯ ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ЮРИСТІВ ДО ВИВЧЕННЯ ЛАТИНСЬКОЇ МОВИ

FORMATION OF POSITIVE MOTIVATION OF LATIN LANGUAGE LEARNING BY LAW-STUDENTS

Стаття присвячена формуванню та дослідженню домінуючих мотивів у вивченні латинської мови студентами-юристами. У статті розглянуто шляхи підвищення мотивації до вивчення дисципліни «Латинська мова» в юридичних ЗВО та обґрунтовано її доцільності. Зокрема, увагу зосереджено на вивченні юридичної термінології. Мотивація є найважливішою основою досягнення успіху у вивченні мов. Наведено кількісні та якісні дані, отримані в результаті анкетування студентів першого курсу юридичного факультету Національного університету державної фіскальної служби України, проведеного з метою виявлення спрямованості навчальної мотивації під час вивчення дисципліни «Латинська мова».

Ключові слова: процес підготовки майбутніх юристів, мотивація, формування, рівень професіоналізму, Римське право.

Статья посвящена формированию и исследованию доминирующих мотивов в изучении латинского языка студентами-юристами. В статье рассмотрены пути повышения мотивации к изучению дисциплины «Латинский язык» в юридических ЗВО, и обоснована ее целесообразность. В частности, внимание сосредоточено на изучении юридической терминологии. Мотивация является важнейшей основой достижения успеха в изучении языков. Приведены количествен-

ные и качественные данные экспериментальных данных, полученных в результате анкетирования студентов первого курса юридического факультета Национального университета государственной фискальной службы Украины с целью выявления направленности учебной мотивации при изучении дисциплины «Латинский язык».

Ключевые слова: процесс подготовки будущих юристов, мотивация, формирование, образовательный процесс, уровень профессионализма, Римское право.

The article deals with the ways of increasing motivation towards the academic discipline «Latin Language» at the Law department. The prospect of further research is the analysis of the student's interest while studying the discipline Latin at the Law department. The author investigates the dominant motives of learning Latin by law students. Quantitative and qualitative analysis of the experimental data obtained as a result of a questionnaire survey of the first year students of the Law Department of National University of State Fiscal Service of Ukraine are given. Analysis of the data shows that average level of intrinsic motivation dominates among law students in the in the study of the discipline «Latin language»

Key words: Motivation of learning activities, Latin language, formation, Roman law, future lawyers.

УДК [378.015.3:005.32]:378=174

Дьома Н.С.,

старший викладач кафедри сучасних європейських мов
Національного університету державної
фіскальної служби України

Постановка проблеми. Сьогодні, в добу інформаційного суспільства, актуальним є питання щодо зниження студентської успішності, особливо в контексті непрофільюючих дисциплін. Як відомо, латинська мова на юридичному факультеті належать до дисциплін за вибором, хоча безпосередньо пов'язана з такими фаховими предметами, як римське право, цивільне право та ін. На жаль, студенти вважають її другорядною та значний час приділяють увагу фаховим дисциплінам. Отже, як мотивувати студентів-юристів до вивчення латини, її широкого застосування в майбутній професійній діяльності – ось у чому полягає питання для сучасного викладача-предметника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нечисленні педагогічні дослідження навчання латини в юридичних ЗВО стосуються в основному методики викладання цієї мови на різних факультетах. Побіжно торкається теми викладання латини на юридичному факультеті Р. Миленкова, досліджуючи проблему формування професійно-термінологічної компетентності студентів юридичних ЗВО у фаховій підготовці [4, с. 337]. Питанням навчання латини студентів-юристів присвячена низка статей Р. Миленкової [4]. Дослідження ґрунтується на загальнотеоретичних положен-

нях навчальної мотивації, розроблених у працях В. Давидова, Д. Ельконіна, О. Леонтьєва, А. Маркової, А. Реана, С. Рубінштейна, Т. Ільїної, В. Якуніна та ін.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Зміна методологічної парадигми у викладанні класичних мов, зокрема латинської мови, майбутнім юристам розглядається як частина загальної проблеми підвищення рівня професійної компетентності фахівців. Зв'язок даної статті з науковими та практичними завданнями полягає в тому, що нині, коли юридична професійна галузь досягла критичної межі в рівні конкуренції, існує об'єктивна необхідність підвищення якості гуманітарної освіти шляхом оновлення дидактико-методологічного комплексу викладання дисципліни «Латинська мова».

Мета статті – дослідити мотиви вивчення латинської мови студентами-юристами, виявити спрямованість навчальної мотивації та рівень внутрішньої мотивації при вивченні відповідної дисципліни.

Виклад основного матеріалу. Латинську мову включено до навчального плану юридичного ЗВО, виходячи з потреб сучасної юридичної освіти. При

цьому йдеться не просто про вивчення студентами ще однієї, і до того ж мертвої, іноземної мови. Цілі викладання курсу латини на юридичному факультеті виходять далеко за рамки лінгвістики. У кінцевому результаті сенс занять полягає в тому, щоб, розглядаючи латинську мову як інструмент пізнання світової культури, залучити майбутніх юристів до здобутків античної та середньовічної культури, показати її глибокий вплив на подальший духовний розвиток європейських країн, тобто протягнути нитку від античності до сучасності, тим самим допомагаючи студентам орієнтуватися у світі справжніх духовних цінностей. Таке широке трактування завдань навчання латини сприяє багатосторонньому впливу на інтелект і особистість студента.

На сьогодні практична необхідність у знанні латинської мови не є для юриста настільки актуальною, якою вона була ще донедавна. Водночас не можна говорити про те, що вивчення сучасними юристами латинської мови має тільки академічне значення і, не будучи обумовленою інтересами практичної діяльності, є виключно традицією. Розуміння студентами важливості цього предмету приходиться вже на старших курсах, коли, після вивчення римського права, історії держави та права, цивільного права, господарського права зарубіжних країн, вони бачать, як багато взяли сучасні правові системи з римського права, яка велика кількість римських юридичних термінів і понять використовується в сучасних юридичних системах і наскільки володіння хоча б основами латинської мови допомагає їх зрозуміти і засвоїти. Студенти першого курсу, вивчаючи латину, ще не повністю усвідомлюють її значення. Саме тому однією з головних проблем, які постають перед викладачем, є проблема мотивації студентів до вивчення мови.

Аналіз даних дослідження О. Балабаєвої підтвердив «необхідність пошуку конструктивних ідей для оптимізації навчання латинської мови та підвищення студентської мотивації, одним зі шляхів якої може бути модернізація традиційних засобів навчання. Нівелювати деякі об'єктивні й суб'єктивні стримуючі фактори розвитку мотивації потенційно могли б нові засоби навчання, які б частково брали на себе функції викладача, не обмежували б студента в часі, необхідному для розуміння навчального матеріалу, містили б більшу кількість роз'яснень конкретних прикладів» [1, с. 31]. Саме формування мотивації є одним із найважливіших завдань педагога. Викладання латинської мови не повинно носити абстрактний характер, бути відірваним від загальної юридичної освіти. Навпаки, воно має бути тісно пов'язане із загальним напрямком навчального процесу і бути визначене практичними потребами юристів. Викладачу необхідно довести до відома студен-

тів думку про практичну необхідність латинської мови через її зв'язок з іншими юридичними дисциплінами, які вони вивчають або будуть вивчати на старших курсах. Безпосередньо під час навчального процесу викладачу доводиться зблизити два предмети: латинську мову і римське право, показавши тим самим, наскільки важливим є перше для вивчення другого [2, с. 209].

Під час навчання латинської мови важливо не випустити з уваги мотивацію вивчення цієї мови, усвідомлену і підсвідому. Мотивацію визначають два провідних напрямки в змісті викладання цієї дисципліни:

1) принцип спеціалізації процесу навчання на основі професійно-орієнтованого матеріалу в області юриспруденції;

2) принцип оптимізації самостійної роботи як пріоритетний вид навчальної діяльності студентів.

Зазначимо, що навчання латинської мови студентів-юристів переслідує дві основні мети:

1) засвоєння термінологічного арсеналу, який використовується в юриспруденції;

2) вивчення основних положень римського права, без яких неможлива підготовка майбутніх фахівців-правознавців.

Щоб заохотити студентів пояснюємо, які переваги дає вивчення латинської мови:

1) вивчення латини значно прискорить Ваш процес оволодіння сучасними європейськими мовами;

2) латинь вивчається легко. А це допоможе зняти психологічні бар'єри і страх перед мовами, прибрати установку «у мене немає здібностей до мов»;

3) латина – мова рідкої краси і милозвучності. З точки зору психолінгвістики її позитивний вплив на людину є беззаперечний;

4) людина яка почала знайомство з мовами із латини, набагато швидше досягне успіхів в англійській, німецькій, французькій мовах. Недарма в гімназіях вивчали латину;

5) уміння застосовувати латину в лекціях, доповідях, статтях, дипломних роботах і т.д. різко підвищить Вашу конкурентоспроможність;

6) застосування латини в повсякденній мові зробить Вас більш цікавим співрозмовником;

7) знання латини говорить про високий інтелектуальний і культурний рівень людини.

Підсумовуючи, потрібно зазначити, що викладач повинен сформувати в студентів розуміння того, що знання мови – це не стільки мета, скільки засіб, необхідна умова для вирішення більш масштабних завдань, пов'язаних з їх професійною діяльністю, які виходять далеко за межі курсу латинської мови. Необхідно посилити мотивацію студентів через формування і розвиток пізнавального інтересу до латинської мови, використовуючи різні форми і методи викладання.

З метою діагностики спрямованості мотивації при вивченні дисципліни «Латинська мова» у 2016–2017 навчальному році проведено анкетування студентів першого курсу юридичного факультету Національного університету державної фіскальної служби України.

Всього в опитуванні взяло участь 90 студентів, яким було запропоновано висловити своє ставлення до 14 тверджень:

1. Вважаю, що вивчення латини є обов'язковим на першому курсі юридичного факультету.

2. Вважаю, що немає необхідності в окремій дисципліні «Латинська мова», оскільки термінологія вивчається і на заняттях із дисципліни «Основи римського права» та інших профільних дисциплін.

3. Латинська мова необхідна для моєї майбутньої професійної діяльності.

4. Не бачу перспективи вивчення мертвої мови, в практичній діяльності вона мені не знадобиться.

5. Ця дисципліна мені цікава, і я хочу знати з латини якомога більше.

6. Навчальні завдання з даної дисципліни мені не цікаві, я їх виконую, бо цього вимагає викладач.

7. У вивченні даної дисципліни мені достатньо тих знань, які я отримую на заняттях.

8. Для мене головним стимулом вивчення латинської мови є бажання добре скласти сесію і отримувати стипендію.

9. Вважаю, що теоретичні питання з даної дисципліни можна було б не вивчати.

10. Самостійно виконую всі завдання, не люблю, коли мені підказують і допомагають.

11. По можливості намагаюся списати у товаришів.

12. Коли я не розумію матеріал на занятті, я навіть не намагаюся опанувати його самостійно.

13. Мене засмучує, коли я недостатньо підготувався до заняття або пропустив його.

14. Якби у мене була можливість обирати дисципліни для вивчення за вибором, я обрав би дисципліну «Латинська мова».

Проведемо якісний аналіз отриманих даних. Абсолютна більшість студентів (82%) вважають обов'язковим вивчення латини на першому курсі юридичного факультету. Деяко менший відсоток опитаних (72%) вбачають необхідність в окремій дисципліні «Латинська мова», а 71% виявляють зацікавленість у ній. Проте 37,3% студентів вважають, що латинську термінологію можна опанувати на заняттях із профільних дисциплін, а 17% взагалі не бачать перспективи у вивченні мертвої мови, ставлять під сумнів її практичну значущість.

Розподіл думок свідчить на користь усвідомлення респондентами ролі латини у формуванні професійної компетентності юриста. Однак мотиви її вивчення є різними: 85,5% студентів визнають, що латина необхідна їм для майбутньої професійної діяльності; разом із тим 30% зізнаються, що головним стимулом вивчення латини для них є бажання добре скласти сесію й отримувати стипендію. Отже, досить великий відсоток респондентів керується у вивченні латини зовнішніми стимулами (матеріальними, мотивами самоствердження у колективі) тощо.

Отже, успіх навчання латинської мови на юридичному факультеті знаходиться під впливом мотивації, наявності мети, інтересу, самостійності та активності, які роблять процес пізнання захоплюючим та підвищує темп і обсяг засвоєння матеріалу [1, с. 30].

Висновки. Аналіз даних свідчить про те, що серед студентів першого курсу юридичного факультету під час вивчення латинської мови домінує середній рівень внутрішньої мотивації. При досить високому рівні усвідомлення необхідності вивчення латини середні показники навчальної мотивації зумовлені факторами як об'єктивними (складність самої дисципліни, відносно невелика кількість аудиторних годин), так і суб'єктивними (пасивність, уникнення труднощів тощо). Аналіз даних дослідження підтвердив необхідність пошуку конструктивних ідей для оптимізації навчання латинської мови, одним із шляхів якої може бути модернізація традиційних засобів навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Балалаєва О.Ю. Дослідження мотивації вивчення латини студентами-ветеринарами. Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: Педагогіка, психологія, філософія. 2014. Вип. 199(2). С. 26–32.
2. Кацман Н.Л. Методика преподавания латинского языка. М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС. 2003. 258 с.
3. Кузнецова І.В. Шляхи підвищення мотивації до вивчення дисципліни «Латинська мова та основи медичної термінології» в медичному університеті // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2015. Вип. № 5(49). С. 279–285.
4. Миленкова Р.В. Міждисциплінарний підхід до підготовки майбутніх юристів (на матеріалі викладання латинської мови) // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. Суми. 2011. Вип. № 4-5. С. 336–345.
5. Приходько В.П. Римське право: навчальний посібник для студентів юридичних факультетів економічних вузів [Текст]. Суми: ПП Полігра, 2008. 196 с.

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ІМІТАЦІЙНОГО МОДЕЛЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ

GAMING TECHNOLOGY AS A MEANS OF SIMULATION OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF FUTURE SPECIALISTS IN THE SPHERE OF SERVICES

Стаття присвячена використанню ігрових технологій у закладах вищої освіти. Узагальнено, що ігрові технології належать до ефективного засобу імітаційного моделювання професійної діяльності майбутніх фахівців сфери послуг. Обґрунтовано доцільність використання ігрових технологій на підставі: аналізу понять «гра» та «ігрові технології»; визначення переваг та виділення можливостей ігрових технологій. У статті приділяється увага імітаційним іграм як одному із засобів відтворення професійної діяльності. З'ясовано організаційно-методичні підходи до використання імітаційних ігор.

Ключові слова: гра, ігрові технології, імітаційні ігри, фахівці сфери послуг, моделювання, професійна діяльність.

Стаття посвящена использованию игровых технологий в учреждениях высшего образования. Обобщенно, что игровые технологии относятся к эффективным средствам имитационного моделирования профессиональной деятельности будущих специалистов сферы услуг. Обоснована целесообразность использования игровых технологий на основании: анализа понятий «игра» и «игровые технологии»; опреде-

ления преимуществ и выделения возможностей игровых технологий. В статье уделяется внимание имитационным играм как одному из средств воспроизводства профессиональной деятельности. Выявлены организационно-методические подходы к использованию имитационных игр.

Ключевые слова: игра, игровые технологии, имитационные игры, специалисты сферы услуг, моделирование, профессиональная деятельность.

The article is devoted to the use of gaming technologies in higher education institutions. Generally, game technologies are an effective means of simulation of professional activities of future specialists in the service sector. The expediency of the use of gaming technologies based on: analysis of the concepts of «game» and «gaming technology»; determining the benefits and opportunities of gaming technology. The article focuses on simulation games as one of the means of reproduction of professional activity. Organizational and methodological approaches to the use of simulation games are clarified.

Key words: game, gaming technology, simulation games, specialists in the field of services, modelling, professional activities.

УДК 378:338.46

Іванова О.А.,
викладач
Комерційного технікуму
Дніпровського державного
технічного університету

Постановка проблеми. Глибинні й стрімкі соціально-економічні, політичні, інноваційно-освітні трансформації в житті України, її орієнтація на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою, кризові явища в економіці, що посилюють тенденції високої конкуренції на ринку праці серед випускників закладів вищої освіти, вимагають якісних змін у концептуальній базі професійної підготовки майбутніх фахівців через зміщення акцентів на формування конкурентоспроможних професіоналів.

Ефективність професійної діяльності фахівця сфери послуг, його конкурентоспроможність значною мірою зумовлені рівнем його професійної підготовки. Слід зазначити, що головним чинником професійного успіху фахівця на ринку праці є здатність до самостійного прийняття професійних рішень, прогностичного бачення позитивних і негативних результатів професійної діяльності, розробки конкретних пропозицій, програм і проектів. Усе це вимагає формування у студентів відповідних умінь аналізу соціально-економічних змін на ринку послуг, адекватного сприйняття вимог і потреб споживача послуг, необхідності набуття сучасних ринкових цінностей, усвідомленого сприйняття цілей та мотивів сучасної професійної діяльності.

Одним із найбільш перспективних шляхів вирішення зазначених завдань щодо підготовки

студентів до майбутньої професійної діяльності є впровадження в освітній процес вищої школи ігрових технологій як досить ефективного засобу моделювання професійної діяльності.

Аналіз досліджень і публікацій показав, що різні аспекти професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг аналізуються в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних науковців (Є. Алілуйка, О. Бондаренко, М. Галицької, Н. Горбатюк, І. Гриценко, І. Жорової, І. Зоріна, В. Квартальнова, М. Лобур, О. Марущак, Л. Сакун, В. Радкевич, Н. Свірідова, В. Федорченка та ін.). Розкриттям теорії ігор, вивченням ролі, структури і значення гри займалися психологи Л. Виготський, О. Леонтьєв, Д. Ельконін. На доцільність та ефективність використання ігрових технологій у освітньому процесі вищої школи звертали увагу Н. Волкова, А. Панфілова, І. Мельничук та інші.

Незважаючи на значний інтерес науковців до оптимізації освітнього процесу у вищій школі, дане питання потребує подальшого вивчення.

Переконані, що ігрові технології є ефективним засобом моделювання майбутньої професійної діяльності фахівців сфери послуг, найбільш повно забезпечують професійно спрямовану взаємодію студентів між собою, взаємообмін соціально-рольовими функціями, сприяють пози-

тивній динаміці у формуванні професійних умінь. Тому впровадження в освітній процес ігрових технологій є досить важливим кроком у досягненні мети професійної підготовки майбутніх фахівців сфери послуг.

Мета статті – обґрунтувати доцільність використання ігрових технологій як ефективного засобу навчання майбутніх фахівців сфери послуг.

Згідно з метою було поставлено такі **завдання**: розкрити підходи науковців до сутності поняття «гра»; з'ясувати особливості ігрових технологій як засобу навчання; визначити переваги використання таких ігрових технологій, як імітаційні ігри, в підготовці майбутніх фахівців сфери послуг.

Виклад основного матеріалу. Поняття «ігрові технології» включає велику групу методів і прийомів організації освітнього процесу у формі різних педагогічних ігор.

Зростання інтересу до гри зумовлюється, з одного боку, розвитком педагогічної практики, а з другого – соціальними та економічними проблемами формування всебічно розвиненої, активної особистості [2].

Гра є унікальним механізмом акумуляції та передавання соціального досвіду як практичного (оволодіння засобами вирішення завдань), так і етичного, пов'язаного з певними правилами і нормами поведінки в різних ситуаціях.

Гра – форма вільного самовияву людини, яка передбачає реальну відкритість світові можливого й розгортається або у вигляді змагання, або у вигляді зображення (виконання, репрезентації) якихось ситуацій, станів [1, с. 73].

Для нас були важливими висновки В.Л. Платова, який встановив, що педагогічна гра надає можливість засвоювати інформацію на 70% більше, ніж під час лекції (для порівняння: 20% матеріалу студент може відтворити після лекції, 90% – після ділової гри) [4, с. 3]. Тобто в умовах гри рівень запам'ятовування чи відтворення набагато вищий, ніж у трудовій або навчальній обов'язковій діяльності.

Ігрова технологія будується як цілісне утворення, що охоплює певну частину освітнього процесу та об'єднане загальним змістом, сюжетом, персонажем. При цьому ігровий сюжет розвивається паралельно основному змісту навчання, допомагає активізувати освітній процес, засвоювати ряд навчальних елементів. Ігрові технології використовуються для вирішення комплексних завдань: засвоєння нового, закріплення матеріалу, розвиток творчих здібностей, формування загальнонавчальних умінь дає можливість учням зрозуміти і вивчити навчальний матеріал з різних позицій.

Перевагами ігрових технологій є:

1) активізація та інтенсифікація процесу навчання;

2) відтворення міжособистісних відносин, процедури прийняття колективних рішень учнів в ситуаціях, що моделюють реальні умови професійної діяльності;

3) гнучке поєднання різноманітних прийомів і методів навчання (від репродуктивних до проблемних);

4) моделювання практично будь-якого виду діяльності.

Здійснивши аналіз досліджуваного поняття, можемо зробити висновок про можливості ігрових технологій:

1) вони дозволяють з'єднати широке охоплення проблем, глибину і багатоаспектність їх осмислення;

2) відповідають логіці діяльності, включають момент соціальної взаємодії, готують до конструктивного професійного спілкування;

3) сприяють більшій залученості учасників взаємодії в процес навчання, спонукають їх до мимовільної активності;

4) насичені зворотним зв'язком («тут і зараз»), причому більш змістовним і багатогранним в порівнянні з живаною в методах активізації навчального процесу;

5) формують ціннісні орієнтації та установки професійної діяльності, легше долають стереотипи, коригують самооцінку;

6) провокують в учнів включення рефлексивних процесів, надають можливість всебічного аналізу, інтерпретації, осмислення отриманих результатів;

7) сприяють прояву всіх якостей особистості, її позитивних і негативних індивідуальних особливостей, стилю ділового партнерства.

Як вважають вчені П. Підкасистий та Ж. Хайдаров, технологія ігрових форм навчання спрямована на те, щоб навчити студентів усвідомлювати мотиви свого учіння, поведінки у грі та в житті, тобто формувати мету і програми власної, як правило, глибоко прихованої у звичайній обстановці, самостійної діяльності та передбачати її найближчі результати. Поступове усвідомлення мотивів власної діяльності викликає в студента сильне почуття особистої зацікавленості та стійке бажання досягти результату [3].

Крім того, цілі ігрових технологій більшою мірою узгоджуються з практичними потребами студентів. Ігрові інтерактивні технології знімають протиріччя між абстрактним характером навчального предмета і реальним характером професійної діяльності, системним характером знань та їх приналежністю до різних дисциплін. Фахівці відзначають, що для навчальних ігор характерна двоплановість. Двоплановість проявляється в ігрових моделях, так як реалізується в двох типах діяльності: ігрової (умовності) та діяльності з приводу гри (серйозності). Ігрова

діяльність пов'язана з функціонуванням гравців як представників модельованої організації (обмін ігровими предметами, виконання ігрових ходів, прийняття ігрових рішень тощо).

Діяльність із приводу гри здійснюється як за межами ігрової діяльності (обговорення і заповнення анкет з досліджуваними в ігровому експерименті проблемами, післяігрова дискусія, рефлексія, узагальнення та аналіз отриманої експертної інформації, дебрифінг тощо), так і під час ігрової імітації (обговорення та обміну зауваженнями з проблем між гравцями і між гравцями і викладачем або спостерігачем). Діяльність із приводу гри є найважливішою в ігровому моделюванні. Ігрова ж діяльність служить приводом, рамками і емпіричною базою для розгортання діяльності з приводу гри. Досвід, отриманий в ігровій взаємодії, може виявитися навіть більш продуктивним у порівнянні з придбаним у професійній діяльності. Це відбувається з кількох причин.

По-перше, ігрові технології дозволяють збільшити масштаб охоплення дійсності, наочно представляють наслідки прийнятих рішень, дають можливість перевірити альтернативні рішення. По-друге, інформація, якою користується людина в реальності, в більшості випадків неповна, викривлена, в грі ж йому надається хоч і неповна, але точна інформація, що підвищує довіру до отриманих результатів і стимулює процес прийняття відповідальності.

З освітньої точки зору ігрові інтерактивні технології – це ігри, побудовані на груповому діалогічному і полілогічному дослідженні, можливостей дійсності в контексті особистісних інтересів учасників. У навчальному процесі використовуються як ігри з прийняття рішень в нереальній обстановці або ситуації (наприклад, імітаційні, ігри-симуляції), так і ігри, які допомагають адаптуватися до реального професійного середовища (наприклад, ділові або рольові).

В останні роки в практиці навчання велике поширення одержали імітаційні ігри. При підготовці майбутніх фахівців сфери послуг ми розглядаємо імітаційні ігри як один із методів навчання, що забезпечує досягнення дидактичної мети через моделювання ситуацій професійної діяльності.

Моделювання в грі – це створення макетів, які замінюють об'єкти реальної ситуації. Модель гри реалізується, приводиться в дію за допомогою її правил. Правила відбивають співвідношення всіх компонентів гри. Вони можуть бути перенесені в гру з виробничого контексту, в якому розгортається ігровий процес, взяті з реального життя або ж вигадані [5].

Ми переконані, що в імітаційних іграх, які відбивають зміст, технології й динаміку професійної діяльності фахівця, формуються ключові компетентності майбутніх фахівців сфери послуг.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо імітаційні ігри як один із ефективних засобів підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, що створюють умови для набуття студентами досвіду професійного спілкування, можливості зрозуміти основи та вимоги до своєї професійної діяльності, комплексного оволодіння знаннями та можливостями для їх використання в майбутній практичній діяльності.

Серед основних особливостей імітаційних ігор визначаємо такі:

1) системне представлення змісту навчального матеріалу в імітаційній моделі виробництва;

2) відтворення структури й функціональних ланок майбутньої професійної діяльності в ігровій навчальній моделі;

3) наближення студентів до реальних умов виникнення потреб у знаннях та їх практичному застосуванні, що забезпечує усвідомленість навчання, особисту активність студентів, можливості переходу від пізнавальної мотивації до професійної;

4) сукупність навчального й виховного ефектів;

5) забезпечення переходів від організації й регуляції діяльності викладачем до саморегуляції й самоорганізації діяльності студентів;

6) широкі можливості використання інформації як засобу регуляції професійної діяльності, що перетворює таку інформацію в знання.

Завдяки цим властивостям імітаційні ігри дозволяють формувати в студентів професійну спрямованість і цілісне уявлення про майбутню діяльність, професійний досвід.

При проведенні імітаційних ігор можна виділити основні етапи:

1) підготовчий етап (ознайомлення учасників з ігровими матеріалами, способами «занурення» в гру, проходження інструктажу, тестування);

2) ігровий етап (етап аналізу проблеми, де студенти в ході ігрової діяльності виступають в ролі активних учасників процесу. Він складається з окремих періодів. Кожен період відповідає вибраному циклу виробництва (рік, квартал, місяць, декада, доба). У перервах між ігровими періодами (наприклад, коли проводяться розрахунки на комп'ютері) для учасників гри можуть бути прочитані лекції, проведені тренінги, семінари та т. п.);

3) заключний етап (в кожній групі створюється свій проект або варіант рішення, проводиться міжгрупова дискусія, на якій кожна команда учасників гри робить презентацію і захищає її).

Слід зауважити, що важливою ознакою імітаційних ігор є те, що під час

застосування їх у процесі підготовки майбутніх фахівців сфери послуг вони дають змогу максимально наблизити освітній процес до практичної діяльності, врахувати реалії сьогодення. Виконуючи певні ролі, студенти намагаються приймати

рішення в умовах конфліктних ситуацій, знаходити шляхи вирішення виробничих проблем.

Під час підготовки студентів до майбутньої діяльності у сфері послуг вважаємо за доцільне застосування різноманітних модифікацій імітаційних ігор:

1. *За характером ситуацій, що моделюються:* гра із суперником (боротьба сторін, конкуренція) – моделюються процеси управління в умовах взаємодії поведінки або взаємодії різних систем; гра-тренажер – моделюється процес управління системою в динаміці мимовільного розвитку ситуації, відпрацьовуються навички з ухваленням оперативних рішень, а також механізми взаємодії окремих ланок системи.

2. *За характером ігрового процесу:* відносини між групами студентів, що грають, мають характер протиставлення: дія однієї групи прямо або опосередковано впливає на дію іншої групи, при цьому контакт між групами необов'язковий; розігрується взаємодія між групами – контакт за допомогою різних видів (засобів) зв'язку з обов'язковим елементом гри; гра-змагання – групи студентів між собою не пов'язані, грають незалежно одна від одної і, починаючи з однієї і тієї ж початкової позиції, досягають різних успіхів.

3. *За способами передачі й обробки інформації:* ігри з провідною участю викладачів, із застосуванням звичайних засобів зв'язку і носіїв інформації (текстів, логічних схем, матриць та ін., зокрема на макетах і діючих об'єктах); ігри із застосуванням ЕОМ; ігри із застосуванням автоматизованих навчальних пристроїв (запрограмовані ігри).

4. *За динамікою процесів, що моделюються:* ігри з обмеженим та необмеженим числом ходів; ігри без масштабу часу і з масштабом часу (наприклад, за одне заняття, за одну годину програється один квартал діяльності підприємства, за чотири такі заняття – рік).

5. *За тематичною спрямованістю й характером проблем:* ігри тематичні, орієнтовані на ухвалення рішень з вузьких проблем, що укладають звичайно в рамки однієї теми (дисципліни), що вивчається, або циклу тем із загального курсу; ігри функціональні, в яких імітується реалізація деяких функцій або процедур управління; ігри комплексні, такі, що моделюють управління певним об'єктом або процесом загалом, рішення різних взаємопов'язаних проблем, що потребує застосування різних знань з широкого кола дисциплін, що вивчаються, і всебічних професійних умінь.

Використовуючи імітаційні ігри в підготовці майбутніх фахівців сфери послуг, пропонуємо дотримуватися таких принципів:

1) повне занурення учасників гри в проблематику модельованої системи або ситуації;

2) поступовість входження учасників в ігровий матеріал;

3) рівномірність ігрового навантаження на учасників гри;

4) змагальність ігрових груп;

5) правдоподібність модельованої ситуації.

Принцип повного занурення означає, що учасники гри протягом усього часу її проведення повинні займатися тільки вивченням питань, що стосуються досліджуваної проблеми або системи управління. Для реалізації цього принципу необхідно, щоб проведення імітаційної гри супроводжувалося продуманим набором лекцій, практичних, лабораторних та самостійних домашніх завдань.

Принцип поступовості входження учасників в ігрову ситуацію вимагає, щоб перші етапи гри були максимально спрощені, з тим щоб її учасники могли легко освоїти пропоновану їм ігрову діяльність і адаптуватися до нової ситуації навчання та один до одного, не відчуваючи професійного і психологічного дискомфорту.

Принцип правдоподібності модельованої ситуації означає, що ігрова діяльність повинна бути в значній мірі схожа на реальну. Наближення ігрових ситуацій до реальних умов допомагає учасникам гри краще зрозуміти систему роботи, оскільки в цьому випадку починає працювати мислення за аналогією. Принцип правдоподібності реалізується в імітаційній грі через реакцію зовнішнього середовища; комплект ігрових форм планових та облікових документів (вони повинні бути точно такими ж, як у житті); процедури прийняття управлінських рішень, доведення їх до виконавців; взаємодію учасників гри, організацію ділових зустрічей, нарад за аналогією з реальною практичною ситуацією і т.д.

Таким чином, вищезазначені принципи відображають знання про ігровий процес навчання, його складові частини, логіку і внутрішні зв'язки в разі їх системного застосування. Кожен принцип доповнює й розвиває інші, а взяті загалом, вони становлять концепцію імітаційної гри як форми контекстного навчання, яка дозволяє навчити студентів професійних знань та вмінь.

Застосування імітаційних ігор під час підготовки майбутніх фахівців сфери послуг, на наш погляд, дає можливість перебороти стереотип стандартних семінарських та практичних занять, адже вони є дидактичним засобом розвитку творчого (теоретичного і практичного) професійного мислення; замінити звичайні способи спілкування на такі, що допоможуть зробити науковий матеріал більш наочним, доступним та цікавим, а це, у свою чергу, сприятиме досягненню подвійної мети – ігрової та навчальної.

Розвиток пізнавальних здібностей студентів стимулює творчі процеси їх діяльності, знімає стомлення, створює сприятливу атмосферу навчальної діяльності, підвищує інтерес до процесу навчання [6].

Використання імітаційних ігор у професійній підготовці майбутніх фахівців сфери послуг дає змогу виконати такі завдання:

- 1) розвивають творче й практичне мислення, уміння аналізувати виробничі ситуації, ухвалювати конструктивні рішення;
- 2) імітують умови виробництва, його динаміку, а також діяльність зайнятих у ньому людей;
- 3) виконуючи правила гри, і учасники одночасно приймають професійні норми спілкування.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що ігрові технології належать до

ефективного засобу моделювання професійної діяльності, які забезпечують активну творчу діяльність студента, створюють умови для формування змістовного, мотиваційного, емоційного, рефлексивного компонентів готовності, критичне мислення. Імітаційні ігри, як засіб відтворення професійної діяльності, інтенсифікують процес навчання й тісно пов'язують його з практичною діяльністю, дають змогу надати навчанню предметний та виробничий контексти й тим самим

змодельовати сприятливі умови підготовки майбутнього фахівця сфери послуг.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
2. Коломієць В.С. Ігри в структурі професійної підготовки: Зб. наук. праць / За ред. А.Й. Капської. К., 1999. С. 153–160.
3. Пидкасистый П.И. Технология игры в обучении и развитии: Учеб. пособ. М.: Российское педагогическое агентство, 1996. 272 с.
4. Платов В.Л. Деловые игры: разработка, организация и проведение: Учебник. М.: Политиздат, 1991. 245 с.
5. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом: Учебник для студентов вузов. М.: Аспект Пресс, 2002. 285 с.
7. Щукина И.П. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. М.: Педагогика, 1988. 178 с.

КРИТЕРІЇ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВИХОВАННЯ ПІДЛІТКІВ ЗАСОБАМИ ДЗВОНАРСТВА

CRITERIA AND LEVELS OF FUTURE TEACHERS OF MUSICAL ART' READINESS TO THE EDUCATING JUVENILE BY MEANS OF BELL RINGING

У статті окреслено проблему формування готовності майбутніх педагогів-музикантів до виховання підлітків засобами дзвонарства. Розглянуто й уточнено сутність поняття «готовність до професійної діяльності». З'ясовано структуру готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства. Для визначення рівня підготовленості майбутнього педагога-музиканта до означеної діяльності запропоновано критерії (професійно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний і рефлексивно-оцінювальний), а також обґрунтовано показники такої готовності. На підставі визначених показників критеріїв виокремлено три рівні готовності вчителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства: низький (репродуктивний), середній (конструктивний) і високий (творчий).

Ключові слова: майбутні вчителі музичного мистецтва, готовність, підлітки, критерії, показники, рівні.

В статті описана проблема формування готовності майбутніх педагогів-музикантів до виховання підлітків засобами дзвонарства. Рассмотрена и уточнена сущность понятия «готовность к профессиональной деятельности». Выяснена структура готовности будущих учителей музыкального искусства к воспитанию подростков средствами звонарства. Для определения уровня подготовленности будущего педагога-музыканта от отмеченной деятельности предложены критерии (профессионально-мотивационный, когни-

тивно-смысловой, операционно-деятельностный и рефлексивно-оценительный), а также обоснованы показатели такой готовности. На основании определенных показателей критериев выделено три уровня готовности учителей музыкального искусства к воспитанию подростков средствами звонарства: низкий (репродуктивный), средний (конструктивный) и высокий (творческий).

Ключевые слова: будущие учителя музыкального искусства, готовность, подростки, критерии, показатели, уровни.

The article reveals the problem of future teachers of musical art' readiness to the adolescents educating by means of bell ringing. The essence of the concept "readiness to the professional activity" has been considered and clarified. The structure of future teachers of musical art's readiness to the educating of adolescents by means of bell ringing has been determined. In order to designate the level of the future teachers of music' readiness for the professional activity, the basic criteria have been proposed (professional and motivational, cognitive and contextual, operational and active, reflexive and estimating) and indicators of future music teachers' readiness to the adolescents educating by means of the bell ringing have been determined and substantiated. On the basis of the indicators it has been determined that there are three levels of teachers' readiness to the adolescents educating in secondary school by means of bell ringing: low (reproductive), medium (constructive) and high (creative).

Key words: future teachers of musical art, readiness, adolescents, criteria, indicators, levels.

УДК 378.1;7.018.2+789.5

Ільчук Л.П.,
асистент кафедри гри
на музичних інструментах
та вокально-хорових дисциплін
Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної академії
імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми. У нинішніх складних, суперечливих умовах розвитку суспільства провідними напрямками реформи освіти є гуманізація та демократизація освітнього процесу, формування компетентних і конкурентоспроможних фахівців музично-педагогічного профілю.

Нові вимоги до професійної підготовки майбутніх учителів відображені у Національній доктрині розвитку освіти (на 2012–2021 рр.), законах України «Про освіту» (2017 р.), «Про вищу освіту» (2014 р.) У цих та інших нормативних документах акцентується на необхідності підготовки спеціаліста, зорієнтованого на формування цілісної, всебічно розвиненої особистості дитини, здатного до виховання в неї морально-духовних якостей, інтересів, що складають вселюдські цінності. У контексті зазначеного важливим є розроблення нових форм і методів удосконалення підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва. Він повинен володіти дослідницькими якостями, фаховою майстерністю, прагнути до постійного

самовдосконалення, бути різнобічно освіченим у галузях культури і мистецтва та вміти використовувати в роботі з підлітками різні засоби виховання. Серед них важливе місце займають етнопедагогічні засоби, до яких відносимо виховний потенціал дзвонарства.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. З'ясовано, що в науковій літературі приділяється чимала увага вивченню готовності педагогів-музикантів до професійної діяльності. Однак питання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства ще не стало предметом жодної наукової розвідки. Зокрема, не розроблено критерії, показники та не визначено рівні зазначеної готовності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченню проблеми готовності майбутніх учителів до професійної діяльності присвятили свої праці К. Дурай-Новакова, М. Дяченко, Л. Кандибович, Н. Кузьміна, В. Луговий, А. Ліненко, В. Моляко,

О. Олексюк, О. Пехота, Л. Пуховська, М. Савіна, В. Сидоренко, Ю. Турчанинова. Готовність майбутнього вчителя музичного мистецтва до фахової діяльності, а також питання обґрунтування критеріїв і показників ефективності навчання розглядали А. Болгарський, О. Боблієнко, Л. Беземчук, С. Горбенко, Н. Гузій, А. Козир, К. Кабріль, О. Олексюк, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Смирнова, Н. Сегеда, Т. Танько, Т. Ткаченко та ін.

Таким чином, виходячи з вищенаведеного, ми визначили метою та завданнями статті такі: з'ясувати й уточнити структуру понять «готовність до професійної діяльності» та «готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства»; визначити критерії, показники і рівні готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до означеної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Опрацювання наукової літератури з проблем удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва показало, що дослідники по-різному тлумачать поняття «готовність до професійної діяльності».

Професійно обумовлені вимоги до вчителя в педагогіці виражаються термінами «професійна придатність» і «професійна готовність». Н. Мойсеюк зазначає, що під професійною придатністю розуміють сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, які необхідні для досягнення успіху в обраній професії. Професійна готовність визначається психологічною, психофізіологічною, фізичною готовністю (тобто професійною придатністю) та науково-теоретичною і практичною підготовкою педагога [6, с. 134].

Феномен педагогічної готовності докладно вивчав І. Зязюн, який розглядав її в діяльнісному контексті, вважаючи, що вона виступає одночасно результатом і показником підготовки майбутнього фахівця, а реалізується та перевіряється в його діяльності. Дослідник зазначає, що готовність і здібність людини професійно виконувати педагогічні функції згідно з прийнятими в суспільстві на цей час нормативами і стандартами відображається в професійно-педагогічній компетентності [2, с. 13].

В енциклопедичному виданні дефініція «готовність до діяльності» розглядається як стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності. У психології виокремлюють кілька аспектів готовності до діяльності: 1) операційний – володіння певним набором способів дії, знань, умінь та навичок, а також можливості набуття нового досвіду в межах певної діяльності; 2) мотиваційний – система спонукальних якостей щодо певної діяльності (мотиви пізнання, досягнення, самореалізації тощо); 3) соціально-психологічний – рівень зрілості комунікативної сфери особистості,

вміння здійснювати колективно розподілену діяльність, підтримувати стосунки в колективі, уникати деструктивних конфліктів; 4) психофізіологічний – готовність систем організму діяти в даному напрямі [3, с. 138].

Підсумовуючи різні трактування дослідниками поняття «готовність до професійної діяльності» в науковій літературі, визначили, що важливими її ключовими елементами є сформоване ставлення особистості до майбутньої професії та прагнення до самореалізації в ній, наявність знань, умінь і практичних навичок.

У нашому дослідженні готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до використання у виховній роботі з підлітками педагогічного потенціалу дзвонарства визначається сформованими певними компетенціями, на основі яких можна стверджувати про рівень їх готовності як фахівців до означеного виду діяльності. Відтак, готуючи студентів до використання педагогічного потенціалу дзвонарства у виховній роботі з підлітками, формуємо в майбутніх педагогів-музикантів такі дзвонознавчі компетенції:

– *когнітивні* (здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел; здатність до розуміння суті психологічних особливостей підліткового віку; здатність засвоїти категорії дзвонарської культури, зміст основних мистецьких стилів, напрямів, пам'яток дзвонарства (в архітектурі, художньому та образотворчому мистецтві, літературі, музиці); здатність генерувати нові ідеї (креативність);

– *діяльнісні* (здатність застосовувати набуті знання в повсякденній діяльності з метою оцінки мистецьких явищ і подій у соціокультурному просторі; здатність здійснювати ефективну організацію освітнього процесу в освітніх закладах на основі теоретико-методичних знань з дзвонарства; здатність творчо вирішувати освітні завдання; здатність користуватися різними інформативними джерелами (архіви, наукові монографії, науково-популярні праці, енциклопедії, періодичні видання та ін.);

– *аксіологічні* (ціннісне ставлення до дзвонарської культури України, здатність до формування ціннісних орієнтацій підлітків, уселюдських цінностей засобами дзвонарства; здатність до шанування та збереження звичаїв, традицій українського народу).

– *особистісні* (здатність до самоосвіти, самовдосконалення; здатність до аналізу, співставлення, порівняння мистецьких явищ, формування сучасного педагогічного мислення; здатність до відчуття внутрішньої потреби досліджувати українську дзвонарську культуру як важливого засобу формування національної свідомості.

Спираючись на вищенаведене, ми визначили готовність майбутнього вчителя музичного мисте-

цтва до виховання підлітків засобами дзвонарства як складне інтегроване, особистісне утворення, що характеризується: сформованістю стійких мотивів та інтересу до вивчення дзвонарства; усвідомленням його педагогічного потенціалу й здатністю учителів до успішного використання в роботі з підлітками; системою фахових, психолого-педагогічних, методичних та спеціальних знань, умінь, навичок застосування засобів дзвонарства в різних виховуючих ситуаціях.

Для визначення рівня готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства необхідно обґрунтувати критерії та показники її оцінювання, оскільки ступінь сформованості того чи іншого утворення в педагогіці визначають за розробленими критеріями, що відображають сутнісну характеристику предмета, який вивчається. Як слушно зауважує О. Рудницька, на основі науково обґрунтованих критеріїв можна не лише визначити рівень сформованості певного явища, а й прослідкувати динаміку процесу, що вивчається, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити своєрідну схему педагогічної роботи в конкретному напрямку [7, с. 254].

Звернувшись до довідникової літератури ми з'ясували, що критерій – це підстава для оцінки, визначення або класифікації чогось, мірило [1, с. 588], а показником виступає: 1) свідчення, доказ, ознака чого-небудь; 2) наочні дані про результати якоїсь роботи, процесу); дані про досягнення чого-небудь; 3) явище або подія на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; 4) кількісна характеристика властивостей процесу, виробу [1, с. 1024]. Слушним є твердження Н. Кузьміної, яка вважає показниками якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознак об'єкта, який вивчається, тобто ступінь сформованості того або іншого критерію [5, с. 45].

Нам імпонує думка С. Коновець, що в процесі розробки критеріїв та показників оцінювання професійної підготовки майбутніх учителів необхідно враховувати вимоги, за яких: а) критерії повинні бути упорядковані таким чином, щоб відобразила послідовність вирішення завдань дослідження і його перспективність; б) критерії мають бути доступними і наочно переконливими для усвідомлення всіма учасниками експериментального дослідження (як викладачами, так і студентами, а також працюючими вчителями) [4, с. 325].

Відтак, спираючись на наукові доробки в галузі підготовки вчителів і керуючись логікою нашого дослідження, ми визначили такі критерії оцінювання готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства та відповідні їм показники:

1) *професійно-мотиваційний критерій* забезпечує прагнення майбутніх учителів музичного

мистецтва до професійного самовдосконалення в музично-виховній діяльності, формування позитивної внутрішньої мотивації до застосування засобів дзвонарства в роботі з підлітками, розвиток особистісних рис вчителя. Характеризує ступінь зацікавленості студентів дзвонарством, мотивує до його пізнання. Показниками даного критерію є усвідомлення виховного потенціалу дзвонарського мистецтва та скерованість на застосування його засобів у вихованні підлітків; позитивна внутрішня мотивація до вивчення дзвонарства; стійкий інтерес і прагнення до впровадження відомостей про дзвонарство в практику виховної діяльності;

2) *когнітивно-змістовий критерій* готовності включає теоретичні та методичні знання про сутність і особливості педагогіки дзвонарства, на основі яких формуються дзвонарські компетентності. Зокрема, визначається потреба в психолого-педагогічних знаннях про вікові особливості підлітків, дидактичні умови мотивації школярів не тільки до сприйняття музики дзвонів як засобу оздоровлення тіла й душі, а й вивчення історії дзвонарства, усвідомлення його значення для української культури тощо. Рівень поінформованості майбутніх учителів музичного мистецтва в галузі дзвонарства визначається обсягом знань, що є необхідною умовою аналізу й вибору оптимальних методів і прийомів розв'язання виховних завдань. Його показниками є здатність до використання педагогічного потенціалу дзвонарства в освітній роботі з підлітками та прогнозування власних дій з огляду на полімистецький, духовно-моральний розвиток школярів;

3) *операційно-діяльнісний критерій* включає освітньо-пізнавальну діяльність студентів з опанування доповненого змісту навчальних предметів дзвонарськими відомостями й упровадження набутих знань, умінь, навичок у практичну діяльність. Його показниками є: знання принципів, методів і форм, інших засобів використання дзвонарського матеріалу в освітній роботі зі школярами; активна взаємодія вчителів та учнів з установами між ними суб'єкт-суб'єктних взаємин, що ґрунтуються на взаємоповазі й довірі; вміння використовувати відомості про дзвонарство для створення нетрадиційних, оригінальних уроків музичного мистецтва; розроблення творчих завдань, вміння доречно включити потрібні відомості зі складових частин дзвонарської культури в зміст виховання та навчання з метою створення низки виховуючих ситуацій;

4) *рефлексивно-оцінювальний критерій* передбачає оцінку й самооцінку рівня необхідних дзвонарських знань, умінь і навичок готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної діяльності, взаємовираження і взаємосприймання педагога й школярів. Показником цього критерію

є сформована готовність майбутнього вчителя до використання засобів дзвонарства у виховній роботі з підлітками, аналіз тут досягнень і порівняння з прогнозованим результатом.

На основі виділених критеріїв і показників готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства визначено три рівні сформованості готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності: низький (репродуктивний), середній (конструктивний) і високий (творчий). Низький (репродуктивний) рівень готовності визначається частковою сформованістю окремих компонентів підготовки майбутнього вчителя, недостатніми знаннями, уміннями й навичками виховання підлітків засобами дзвонарства, незрозумінням його виховних можливостей та низьким ступенем мотивації до вивчення дзвонарського мистецтва. Середній (конструктивний) рівень готовності кваліфікується неповною сформованістю цілісної структури музично-педагогічної діяльності вчителя до виховання учнів засобами дзвонарства, посередніми знаннями, уміннями й навичками використання поліхудожнього, естетичного потенціалу дзвонарства в роботі з підлітками, достатнім інтересом до його виховних можливостей. Високий (творчий) рівень готовності характеризується цілісністю особистісно-професійної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, високим ступенем розуміння виховних можливостей дзвонарства та мотивацією до його вивчення; наявністю знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення музично-естетичного, морально-духовного виховання підлітків засобами дзвонарства; творчим підходом до теоретичної і практичної діяльності.

Висновки. Підсумовуючи, зазначимо, що готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до

виховання підлітків засобами дзвонарства визначається сформованими певними дзвонознавчими компетенціями (когнітивні, діяльнісні, аксіологічні, особистісні), на основі яких можна стверджувати, про рівень їх підготовленості як фахівців до означеного виду діяльності. Зазначена готовність є складним інтегрованим, особистісним утворенням та оцінюється за такими критеріями: професійно-мотиваційний, когнітивно-змістовий, операційно-діяльнісний та рефлексивно-оцінювальний, а також визначається рівнями: низьким (репродуктивним), достатнім (конструктивним) і високим (творчим). Перспективу подальших досліджень убачаємо в діагностуванні рівня сформованості критеріїв готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до використання педагогічного потенціалу дзвонарства в професійній діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бусел В.К. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Ірпінь: Перун, 2005. 1728 с.
2. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка, 25. Житомир, 2005. С. 13–18.
3. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Кремень. Київ: Юріком. 2008. 1036 с.
4. Коновець С.В. Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутнього учителя образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах: дис. д-ра пед. наук. Ін-т пед освіти і освіти дорослих. Київ, 2012. 471 с.
5. Кузьміна Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л: Изд-во ЛГУ, 1970. 211 с.
6. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка. Навч. посіб. (5-те вид., доповн. і переробл.). Київ, 2007. 656 с.
7. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. посіб. Тернопіль: Навч. книга. Богдан, 2005. 360 с.

РЕАЛІЗАЦІЯ МІЖПРЕДМЕТНИХ ЗВ'ЯЗКІВ ФІЗИКИ ТА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ МОРСЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

IMPLEMENTATION OF INTER-SUBJECTS OF PHYSICS AND SPECIAL DISCIPLINES IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF SEA RELATIONSHIP

У статті обґрунтовано актуальність проблеми реалізації компетентнісного підходу до навчання майбутніх судноводіїв у морських закладах вищої освіти. Доведено, що формування компетентностей можливе за умов інтегративного підходу до організації навчального процесу з підготовки фахівців. З'ясовано, що технологія здійснення міждисциплінарних зв'язків включає три етапи (адаптаційний, когнітивно-діяльнісний та професійний), у межах яких відбувається порівняння понятійного апарату дисциплін, що вивчаються; формуються базові знання з фундаментальних дисциплін у професійну галузь. На прикладі навчальних дисциплін «Фізика» та «Навігація та лоція» продемонстровано можливості впровадження даної технології в практику підготовки майбутніх судноводіїв у морських закладах вищої освіти. Зазначено переваги інтегративного підходу до навчання майбутніх судноводіїв, який дозволяє підвищити мотивацію до вивчення фізики як дисципліни загальнонаукового циклу; продемонструвати практичну значущість матеріалу, що вивчається, для майбутньої професії.

Ключові слова: підготовка майбутніх судноводіїв, компетентнісний підхід, міждисциплінарна інтеграція, технологія реалізації міжпредметних зв'язків, навчання фізики.

В статье раскрыта актуальность проблемы реализации компетентностного подхода к обучению будущих судоводителей в высших морских учебных заведениях. Доказано, что формирование компетентностей возможно при условии интегративного подхода к организации учебного процесса по подготовке специалистов. Установлено, что технология осуществления междисциплинарных связей включает три этапа (адаптационный, когнитивно-деятельностный и профессиональный), в пределах которых происходит сравнение понятийного аппарата дисциплин, которые изучаются; формируются базовые знания и умения; осуществляется перенесение знаний из фундаментальных дисциплин в профес-

сиональную область. На примере учебных дисциплин «Физика» и «Навигация и лоция» продемонстрировано возможности использования данной технологии в практику подготовки будущих судоводителей в высших морских учебных заведениях. Отмечаются преимущества интегративного подхода к обучению будущих судоводителей, который позволяет повысить мотивацию к изучению физики как дисциплины общенаучного цикла; продемонстрировать практическую значимость изучаемого для будущей профессии.

Ключевые слова: подготовка будущих судоводителей, компетентностный подход, междисциплинарная интеграция, технология реализации межпредметных связей, обучение физике.

The article reveals the problem relevance of the competency-based approach implementation to the training of future navigators in higher maritime educational institutions. It is proved that the formation of competencies is possible under conditions of an integrative approach to the organization of the educational process for the training of specialists. It is established that the technology of intersubject relations includes three stages (adaptive, cognitive-active and professional), within which there is a comparison of the conceptual apparatus of the disciplines that are being studied; basic knowledge and skills are formed; transfer of knowledge from fundamental disciplines to the professional field is carried out. On the example of disciplines such as 'Physics' and 'Navigation and Sailing directions', the possibilities of using this technology in the practice of training future navigators in higher maritime educational institutions are demonstrated. The benefits of an integrative approach to the training of future navigators are highlighted, which allows increasing the motivation to study physics as a discipline of the general scientific cycle; to demonstrate the practical significance of the material being studied for the future profession.

Key words: training of future navigators, competency-based approach, intersubject integration, technology implementation of intersubject relations, teaching physics.

УДК 378.14.015.62

Колечинцева Т.С.,

канд. пед. наук,
доцент кафедри природничо-наукової
підготовки
Херсонської державної
морської академії

Постановка проблеми. Зміни в суспільному та економічному житті сучасного світу та нашої країни потребують нових підходів до підготовки фахівців. Технічна спрямованість напрямів підготовки фахівців у морських закладах вищої освіти вимагає особливої уваги до змісту, методики викладання природничих дисциплін, зокрема фізики, як фундаменту та основи для засвоєння професійних дисциплін, формування професійних компетентностей майбутнього мореплавця.

Аналіз досвіду викладачів спеціальних дисциплін у морських закладах вищої освіти (МЗВО) та

предметів природничого циклу засвідчив, що існують різні підходи до методики формування одних і тих самих понять, їх позначень у дисциплінах вищезазначених циклів. Це призводить до низки проблем: перенавантаження курсантів, «перечування» змісту одного й того самого матеріалу. Розв'язання цієї проблеми ми вбачаємо в реалізації міжпредметних зв'язків (МПЗ), що здійснюються технологічно, на науковій основі.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з означеної проблеми. Поняття «компетентність», «компетентнісний підхід», «МПЗ», їх види, рівні

реалізації та особливості здійснення в процесі навчання фізики розглянуто попередньо в публікаціях [5–7].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Вивчення досвіду викладання фізики у вищих морських навчальних закладах засвідчує, що, незважаючи на те, що у вимогах державного стандарту до підготовки фахівців морського флоту зазначено перелік компетенцій, яких мають набути майбутні судноводії, більшість з яких прямо чи опосередковано пов'язані зі знаннями і вміннями з фізики, належної уваги зв'язкам фізики із загальнотехнічними і фаховими дисциплінами на заняттях із даного предмету не приділяється. У ході пошуку публікацій по зазначеній проблемі виявилось, що особливості реалізації взаємозв'язку зі спецдисциплінами природничих дисциплін до навчання майбутніх судноводіїв розкриті в роботах О. Доброштан, Н. Журавльової, Н. Шульги. Однак аналіз статей зазначених вчених дає підстави для висновку, що в них недостатньо уваги приділяється фізиці як основі технічної підготовки фахівців морського флоту.

Враховуючи вищезазначені аспекти, **метою нашої статті** є реалізація МПЗ між дисциплінами «Фізика» та «Навігація та лоція» під час засвоєння розділу «Магнітне поле» шляхом залучення курсантів до діяльності з розв'язування задач професійного змісту на практичних заняттях із фізики. Доцільність підвищення якості його засвоєння пов'язана з набуттям майбутніми судноводіями спеціалізовано-професійних компетентностей (планування і проведення переходу та визначення місцезнаходження, визначення та врахування поправок компаса), які внесені до освітньо-професійної характеристики фахівця галузі «Судноводіння».

Реалізація мети передбачала виконання таких **завдань**:

- з'ясування місця зазначених дисциплін в навчальному плані МВОЗ;
- аналіз змісту теоретичного матеріалу з теми «Магнітне поле та його основні характеристики», що викладається в дисципліні «Фізика» і теми «Земний магнетизм та його елементи. Магнітне поле прямолінійного магніту», яка вивчається у курсі «Навігація та лоція»;
- визначення МПЗ фізики та професійних дисциплін у процесі вивчення теми «Магнітне поле та його характеристики» в курсі фізики.

Виклад основного матеріалу. Щодо першого завдання, було з'ясовано, що за часовою ознакою міжпредметні зв'язки між дисциплінами є випереджувальними, матеріал розділу «Магнітне поле» курсанти вивчають раніше на заняттях з фізики (розділ «Магнітне поле», тема «Магнітне поле та його основні характеристики» 1 курс, 2 семестр), ніж на заняттях із дисципліни «Навігація та лоція»

(розділ «Загальне уявлення про магнетизм», тема «Земний магнетизм та його елементи. Магнітне поле прямолінійного магніту». 2 курс, 4 семестр). Тому викладач фізики повинен дати необхідні пояснення відносно подальшого застосування набутих знань та вмінь у цій дисципліні. На лекційному занятті з фізики він може навести приклади курсантам щодо практичного використання прямолінійних магнітів у навігації: 1) дефлектор Колонга: вимір на судні і в берегових умовах складових напруженості магнітного поля Землі; 2) дефлектор із рівномірною шкалою: застосовують для виміру горизонтальних магнітних сил і їх проєкцій на березі та на судні (магнітного поля Землі, всіх горизонтальних сил, що діють із боку судна), виміру вертикальних магнітних сил (напруженість); 3) компас (нактоуз): магніти дозволяють знищувати девіацію (четвертну – шляхом використання магнітом'яких матеріалів; кренову і напівколову – шляхом використання магнітотвердих матеріалів); 4) судовий інклітор: для вимірювання нахилення судового чи земного магнітних полів; магнітна система приладу складається з 2-х циліндричних магнітів і дозволяє знищити кренову девіацію магнітного компаса.

Вирішуючи друге завдання, ми намагались з'ясувати, які основні магнітні характеристики та поняття підлягають вивченню з тем «Магнітне поле та його основні характеристики» у дисципліні «Фізика», та «Земний магнетизм та його елементи. Магнітне поле прямолінійного магніту» в дисципліні «Навігація та лоція». За результатами дослідження, основні поняття, теорії та закони з теми «Магнітне поле та його основні характеристики» в дисципліні «Фізика»: магнітні полюси Землі, напруженість магнітного поля та її складові елементи: вертикальна та горизонтальна, магнітний диполь, магнітний момент диполю, магнітна індукція, напруженість магнітного поля, магнітний потік, магнітний момент витка зі струмом, закон Біо-Савара-Лапласа, закон Ампера, закон повного струму, теорема Остроградського-Гаусса, магнітна сила, сила Лоренца. У дисципліні «Навігація та лоція»: магнітні полюси Землі PNM та PSM, повна сила земного магнетизму та її складові частини: вертикальна та горизонтальна, магнітне нахилення та схилення, лінія магнітного меридіану, площина магнітного меридіану, магнітний екватор, компасний меридіан, магнітна індукція, напруженість магнітного поля (магнітна сила), магнітний потік, закон Ампера, магнітна проникливість середовища, магнітний момент намагніченого тіла, закон Кулона взаємодії намагнічених тіл, напруженість H магнітного поля точкового магнітного заряду (полюса), магнітний момент прямолінійного магніту, обертальний момент, що діє на магнітну стрілку (чуттєвий елемент стрілочного магнітного компасу) з боку магнітного поля, статична похибка компаса, девіація.

Проаналізувавши поняття, закони та правила, які будуть формуватися в «Навігації», на лекції з фізики викладач дає їх визначення, формули, які потім відпрацьовуються та використовуються на практичному занятті. Розкриємо деякі їх особливості, характерні для дисципліни «Навігація».

Закон Кулона: сила взаємодії двох магнітних полюсів двох різних магнітів із кількістю магнетизму m_1 та m_2 прямо пропорційна добутку кількості магнетизму і обернено пропорційна квадрату відстані між ними r :
$$F = \frac{m_1 m_2}{4\pi\mu_0 r^2} \quad (1).$$

Магнітний заряд (магнітна маса, кількість магнетизму) – фіктивна величина, яка вводиться для зручності магнітостатичних розрахунків, дорівнює відношенню роботи щодо одноразового обводу магнітного заряду навколо струму до величини цього струму. Одиниця виміру магнітного заряду 1 Дж/1 А=1 Вб. Вебер дорівнює магнітному заряду, під час одноразового обведення якого навколо струму силою 1 А здійснюється робота 1 Дж [10].

Напруженість H магнітного поля точкового магнітного заряду (полюса) m називається сила F , що діє на одиничний магнітний заряд додатного знаку (північного найменування) m_1 , що знаходиться на відстані r від джерела поля:
$$H = \frac{F}{m_1} \quad (2).$$

Напруженість поля в точці, віддаленій на відстань r від окремого (одиничного) полюса як джерела магнітного поля, з урахуванням формул (1) та (2)

дорівнюватиме:
$$H = \frac{m}{4\pi\mu_0 r^2} \quad (3).$$

Магнітний момент прямолінійного магніту, що має довжину l і площу поперечного перерізу

S :
$$M = JV = \frac{B_1 V}{\mu_0} = \frac{B_1 S l}{\mu_0} = \frac{m l}{\mu_0},$$
 де J – намагніченість, V – об'єм намагніченого тіла (магніту), μ_0 – магнітна стала.

Стрілка компаса під впливом магнітного поля Землі має **обертальний момент**, величина якого дорівнює добутку однієї із сил пари на плече: $L = F l \sin \alpha = m H l \sin \alpha$, де F – сила, що діє на кожний полюс магнітної стрілки, l – відстань між полюсами стрілки, α – кут відхилення стрілки від вектору напруженості магнітного поля H – горизонтальної складової частини повного вектору напруженості магнітного поля T .

Статична похибка компаса – кут, синус якого дорівнює відношенню моменту сили сухого тертя Q (виникає в опорі при повороті стрілки компаса) до добутку магнітного моменту магнітної стрілки та горизонтальної складової напруженості магнітного поля Землі:
$$\sin \alpha = \frac{Q}{M H}.$$

Девіація магнітного компаса δ – кут у площині істинного горизонту спостерігача між північними

частинами магнітного (Nm) та компасного (Nк) меридіанів [1–4].

На практичному занятті з фізики розв'язуються задачі, адаптовані до змісту навчальної дисципліни «Навігація». Цей етап ознайомлення з матеріалом дисциплін, згідно з технологією реалізації міжпредметних зв'язків, є адаптаційним. Наступним етапом реалізації даної технології є когнітивно-діяльнісний. На ньому розглядаються задачі з фізики, подібні до тих, що розв'язуватимуться у навігації. Приклади фізичних задач, що розглядаються на практичному занятті з фізики, наводимо нижче:

Задача 1. Розрахувати результуючу напруженість від подвоєної (біфілярної) проводки, струм в якій проходить у протилежних напрямках, якщо відстань між дротами $r_0 \ll r$, а відстань від магнітного компаса (т. А), до площини в якій знаходяться дроти проводки, дорівнює r (рис. 1). Сила струму в

провіднику I . (Відповідь: $H = \frac{I}{2\pi(r^2 + \frac{r_0^2}{4})}$).

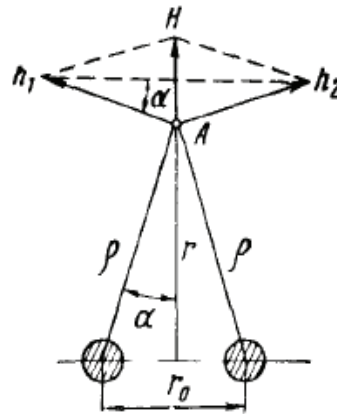


Рис. 1. Результуюча напруженість магнітного поля від провідників зі струмом

Задача 2. При якій силі струму, що проходить по тонкому провідному кільцю радіуса 0,2 м, індукція магнітного поля в точці В, рівновіддаленій від усіх точок кільця на відстані 0,3 м, дорівнюватиме 20 мкТл. (Відповідь: $I = \frac{2Br^3}{\mu_0 R^2} = 21,5A$) [1; 3; 4].

Розглянувши задачі фізичного змісту, можна перейти до задач професійного змісту. Цей етап у технології здійснення міжпредметних зв'язків називають професійним.

Задача 3. Розрахувати величину сухого тертя в опорі котушки магнітного компаса, при якому статична похибка не перевищує значення 0,2° при горизонтальній складовій 15 мкТл, магнітному моменті $2 A \cdot m^2$ (Відповідь: 0,1 мкН).

Задача 4. Знайдіть напруженість магнітного поля у точках, розташованих на відстані r від центру магніту вздовж його осі і на відстані r від його середини (рис. 2).

(Відповідь: $H_1 = \frac{4ml}{r^2(1 - \frac{l^2}{r^2})^2}$, $H_2 = \frac{2ml}{(r^2 + l^2)^{3/2}}$).

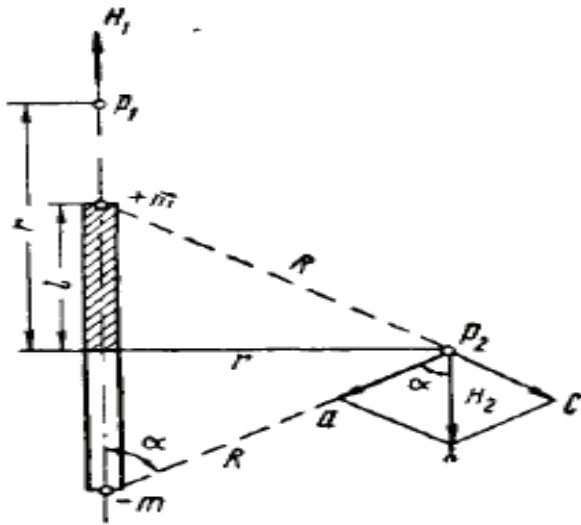


Рис. 2. Напруженості магнітного поля магніту

Задача № 5. Знайти напруженість магнітного поля колового витка радіусом r_0 зі струмом I в довільній точці, розташованій на відстані r від його центру. Врахувати, що цей контур зі струмом еквівалентний прямокутному магніту. Кут між вектором магнітного моменту магніту M та відстанню r дорівнює θ .

(Відповідь: $H = \frac{Ir_0^2}{4r^3} \sqrt{1 + 3\cos^2 \theta}$) [1, 4].

Висновки. Реалізація міжпредметних зав'язків між фізикою та фаховими дисциплінами дає можливість поглибити знання, продемонструвати практичну значущість матеріалу, сприяє зацікавленості, становленню інтересу до предмету.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Воронов В.В. Магнитные компасы. Теория, конструкция и девиационные работы. Учебное пособие. СПб.: Изд-во «Элмор», 2004. 192 с.
2. Донцов С.В. Магнитно-компасное дело: курс лекций для мореходных училищ морского флота по спец. «Судовождение». Одесса: ФЕНІКС, 2003. 72 с.
3. Загальний курс фізики: зб. задач / [І.П. Гаркуша, І.Т. Горбачук, В.П. Курінний та ін.; За заг. ред. І.П. Гаркуші. [2-ге вид.]. К.: Техніка, 2004. 560 с.
4. Кожухов В.П. Девиация магнитного компаса. Изд-во «Транспорт», 1971. 237 с.
5. Колечинцева Т.С. Реализация компетентного подхода при обучении физике будущих судоводителей // Естественные и точные науки: Вестник Сибирской государственной геодезической академии. 2014. № 20. С. 78–85.
6. Колечинцева Т.С. Технологія здійснення міжпредметних зв'язків фізики і спеціальних дисциплін ВНЗ морського спрямування // Актуальні проблеми природничо-математичної освіти в середній і вищій школі: Збірник наукових праць. Херсон: Видавництво ХДУ, 2014. Випуск 8. С. 175–177.
7. Колечинцева Т.С. Формування професійно-значимих знань та умінь під час викладання фізики у ВНЗ морського профілю // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: збірник наукових праць. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, Вип. 47. 2014. 336 с.
8. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 року. URL: http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/896_052.
9. Методические указания по выполнению лабораторных работ по разделу «Магнитные компасы» дисциплины «Технические средства судовождения» для курсантов специальности 24.02.00 «Судовождение». URL: http://studopedia.su/19_149320_obshchaya-harakteristika-magnitnih-kompasov.html.
10. Чертов А.Г. Единицы физических величин. Москва: Издательство «Высшая школа», 1977. 287 с.

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ І СПОРТУ

IMPROVING THE SYSTEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF MANAGERS OF PHYSICAL CULTURE AND SPORTS

Проаналізовано загальний стан щодо формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту. За допомогою методу опитування було виявлено недоліки в системі підготовки даних фахівців. З'ясовано, що багаторівнева система підготовки та перепідготовки менеджерів фізичної культури та спорту дасть можливість забезпечити послідовне отримання освіти й кваліфікації даних фахівців. На основі проведеного аналізу обґрунтовано, що в професіограмах, психограмах, картах компетенцій, кваліфікаційній карті важливо прописати бажаний перелік якостей, необхідних менеджеру фізичної культури і спорту для виконання майбутніх професійних обов'язків. Встановлено, що головна мета навчання спортивних менеджерів потребує як засвоєння знань, так і виховання особистості професіонала, що володіє творчим складом розуму. Запропоновано рекомендації щодо вдосконалення підготовки та перепідготовки менеджерів фізичної культури і спорту.

Ключові слова: система формування, професійна компетентність, менеджер, фізична культура, спорт, кваліфікація.

Проанализированы общее состояние по формированию профессиональной компетентности будущих менеджеров физической культуры и спорта. С помощью метода опроса были выявлены недостатки в системе подготовки данных специалистов. Выяснено, что многоуровневая система подготовки и переподготовки менеджеров физической культуры и спорта позволит обеспечить последовательное получение образования и квалификации данных специалистов. На основе проведенного анализа обосновано, что в профессиограмах, психограммах, картах компетенций, квалификационных картах важно пропи-

сать желаемый перечень качеств, необходимых менеджеру физической культуры и спорта для выполнения будущих профессиональных обязанностей. Установлено, что главная цель обучения спортивных менеджеров требует как усвоения знаний, так и воспитания личности профессионала, обладающего творческим складом ума. Предложены рекомендации относительно усовершенствования подготовки и переподготовки менеджеров физической культуры и спорта.

Ключевые слова: система формирования, профессиональная компетентность, менеджер, физическая культура, спорт, квалификация.

The general condition concerning formation of professional competence of future managers of physical culture and sports is analyzed. Using the survey method, shortcomings were found in the system of data preparation of specialists. It has been determined that the multi-level system of training and retraining of managers of physical culture and sports will provide an opportunity to ensure the consistent acquisition of education and qualifications of these specialists. On the basis of the conducted analysis it is grounded that in profессиоgrams, psychograms, competence maps, qualification card it is important to prescribe the desirable list of qualities necessary for the manager of physical culture and sports for performance of future professional duties. It has been established that the main goal of the training of sports managers requires both the mastering of knowledge and the education of the personality of a professional with the creative composition of the mind. Recommendations on improvement of training and retraining of managers of physical culture and sports are offered.

Key words: system of formation, professional competence, manager, physical culture, sport, qualification.

УДК 378:796.075

Криштанович С.В.,

канд. держ. упр., доцент кафедри економіки, менеджменту та готельно-ресторанного бізнесу
Львівського державного університету фізичної культури

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сучасний ринок праці диктує необхідність постійного підвищення кваліфікації, оновлення фахових знань. Швидке старіння знань в умовах сьогоденного стрімкого часу зумовлює необхідність їх постійного оновлення та періодичного повернення до навчання. До такої постановки питання готові лише фахівці, що готові отримувати нову інформацію й ефективно її використовувати в майбутній управлінській діяльності. Система формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту безпосередньо залежить від стану зовнішнього середовища, яке включає в себе соціально-економічні умови, особливості законодавства, систему цінностей і культури суспільства, доступність ресурсів, рівень конкурентоспроможності на ринку тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасний фахівець для успішної праці у сфері фізичної культури і спорту повинен постійно поповнювати і оновлювати свої професійні знання та знайомитися з новими технологіями в професійній діяльності. Науковець І. Переверзін вважає, що спортивні менеджери повинні характеризуватися як фахівці, що займають керівні посади у фізкультурно-спортивних організаціях, мають підлеглих та володіють мистецтвом наукового управління в ринкових умовах [1]. У зв'язку із цим процес підвищення кваліфікації, за твердженням І. Герчикової, має включати: одержання нових спеціальних знань і навичок; застосування отриманих знань і навичок, що не використовувалися раніше; поліпшення якісних і кількісних показників виконаної роботи; адаптацію до мінливих умов виробничого процесу

[2]. Дана система повинна сприяти забезпеченню високої конкурентоспроможності спортивних менеджерів на сучасному ринку праці у сфері фізичної культури і спорту. З одного боку, на думку Ю. Дутчака [3], вона повинна сприяти удосконаленню кваліфікації та особистісних якостей, які дозволять їм ефективно реалізувати основні та спеціальні функції менеджменту в конкретних спортивних організаціях та закладах фізичної культури і спорту. З іншого боку, вона надає їм можливість після підвищення кваліфікації досить вибирати шляхи застосування отриманих знань та вмій для професійної діяльності у сфері фізичної культури і спорту.

Виділення невіршених раніше частин загальної проблеми. Аналіз стану формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту у ВНЗ України дозволяє констатувати наявні суперечності між потребами ринку праці в процесі підготовки цих фахівців і сформованою професійною позицією. Професійна підготовка є недостатньою як із теоретичної, так і з практичної сторони в майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту.

Залишаються невіршеними питання, пов'язані із забезпеченням відповідності змісту і організації навчальної діяльності студентів спортивних навчальних закладів та особливостей їх майбутньої професійної діяльності згідно із соціально-економічним розвитком суспільства.

Мета статті є проаналізувати загальний стан системи формування професійної компетентності менеджерів фізичної культури і спорту у ВНЗ та запропонувати удосконалення підготовки цих фахівців, які в майбутньому будуть конкурентоспроможними на ринку праці.

Виклад основного матеріалу. У ході нашого дослідження було проведено анкетування 22 керівників спортивних організацій та спортивних клубів із метою виявлення рівня задоволення існуючою ситуацією щодо підготовки менеджерів даної галузі. На низьке матеріально-технічне забезпечення вказало 36% опитаних, відсутність новітніх технологій навчання – 29%, 21% звернули увагу на низький зв'язок навчального процесу з профільною діяльністю, на недостатній рівень навчально-методичного забезпечення – 14% респондентів. На основі аналізу й узагальнення даних, отриманих у результаті дослідження, визначались базові шляхи оптимізації організації підвищення кваліфікації менеджерів фізичної культури і спорту – це організація та проведення курсів підвищення кваліфікації для керівників фізкультурно-спортивних організацій усіх рівнів; розробка науково-методичних програм, відповідно сучасним вимогам функціонування сфери фізичної культури і спорту в ринкових умовах; залучення майбутніх менеджерів до активної науково-дослідницької та практичної діяльності тощо.

Система формування професійної компетентності менеджерів фізичної культури і спорту має функціонувати згідно з певними принципами, реалізація яких мала б забезпечувати її відповідність особливостям сучасного стану українського суспільства, вимогам внутрішнього та зовнішнього ринків праці сфери фізичної культури і спорту. Насамперед, вона має гарантувати доступність для всіх категорій фахівців сфери фізичної культури і спорту. Це означає, що, по-перше, в законодавчому порядку кожному фахівцю повинні забезпечуватись умови регулярного підвищення своєї професійної кваліфікації. По-друге, ця система має передбачати такі форми навчання, які б відзначались достатньою гнучкістю і влаштовували б усі категорії фахівців з урахуванням специфіки їх професійної діяльності. У цьому зацікавлені менеджери фізичної культури і спорту, які мають дуже обмежені можливості на тривалий час залишати своє робоче місце задля підвищення своєї кваліфікації.

Зауважимо, що постійні зміни, що відбуваються в інформаційному середовищі, роблять практично неможливою підготовку фахівця з фізичної культури і спорту до професійної діяльності на весь її період, тому пошук нестандартних способів підвищення кваліфікації є необхідною умовою в процесі формування їх професійної компетентності.

Аналіз досвіду щодо системи формування професійної компетентності доводить необхідність підвищення кваліфікації менеджерів фізичної культури і спорту, один раз на три роки (з урахування науково-технічного прогресу) короткострокове навчання в профільних вищих навчальних закладах, зосередивши увагу на соціально-психологічних аспектах управлінської діяльності.

Слід зазначити, що система формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту має структурні рівні, що поступово досягаються студентами протягом усього навчання. Тому визначення рівнів професійної компетентності цих фахівців є актуальною проблемою, оскільки поступове та логічне оволодіння ними відповідного рівня професійної компетентності є результатом, якого повинен досягти майбутній спортивний менеджер.

На думку А. Баторки [4], до класифікації рівнів професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту слід віднести: базовий професійний рівень, який досягається оволодінням освітніми професійними програмами першого рівня протягом першого року навчання. Вищий професійний рівень ґрунтується на базовому професійному рівні. На цьому етапі за рахунок поглибленої освітньо-професійної програми забезпечується підготовка висококваліфікованого фахівця, який володіє теоретичними й методологічними основами предметної освітньої галузі в повному обсязі,

має достатні знання про психолого-педагогічні способи вирішення проблем у професійній діяльності, про сучасні вимоги до фахівця, нагальну потребу в постійному поповненні своїх знань, удосконаленні навичок. І нарешті, професійний рівень, який базується на вищому професійному рівні й передбачає підготовку фахівця, який володіє такими професійними якостями, як: уміння узагальнювати, систематизувати й теоретично осмислювати накопичений інформаційний матеріал, аналізувати отримані результати; здатність до аналізу, узагальнення професійних ситуацій; готовність до дій у нестандартних ситуаціях тощо.

Професійна компетентність майбутнього менеджера з фізичної культури і спорту, за визначенням Г. Балахнічевої та Л. Заремби [5, с. 27], повинна визначатися трьома рівнями, а саме: I – рівень сформованості професійно-педагогічних знань, умінь, навичок; II – рівень осмислення студентами своєї підготовленості до практичної діяльності, визначення чіткої мети, завдань і змісту; III – рівень професійної спрямованості майбутніх фахівців, їх свідомої активності, сформованість інтересу до проведення виховних, спортивно-масових заходів із фізичної культури й спорту, відповідальне ставлення до виконуваної роботи.

Ці вимоги є визначальними в системі формування професійної компетентності менеджерів фізичної культури і спорту та полягають у тому, що вони повинні бути сформовані так, щоб відповідати сукупності їх компетенцій, які мають бути відображені в професіограмах, психограмах, картах компетенцій, кваліфікаційній карті тощо. У цих документах у повному обсязі важливо прописати бажаний перелік якостей, необхідних менеджеру фізичної культури і спорту для виконання майбутніх професійних обов'язків.

Система формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту має забезпечуватися засвоєнням ними широкого спектру професійно-орієнтованих дисциплін, а саме: «Управління фізичного виховання і спорту», «Макроекономіка», «Бізнес-планування», «Загальний менеджмент», «Функціональний менеджмент», «Інвестиційний менеджмент», «Кадровий менеджмент», «Спортивний маркетинг», «Ринкові стосунки і підприємництво в галузі фізичної культури і спорту» тощо.

До основних видів практики для студентів спортивних вузів щодо їх професійної компетентності система передбачає: ознайомчу, навчальну та переддипломну (або стажування). Зміст практики має визначатися програмою та завданнями (проектами) індивідуального характеру для студентів, які дозволять закріпити теоретичні знання й отримати уявлення майбутніх спортивних менеджерів про механізми застосування їх на практиці, закріпити навички щодо вирішення завдань практичного

характеру, ознайомлення зі специфікою роботи спортивних закладів різного спрямування.

На думку Ю. Дубревського, професійна компетентність спортивного менеджера характеризується його готовністю до своєї професійної діяльності і визначається об'єднанням його індивідуальних якостей, рис та здібностей, які дають можливість успішно організовувати роботу, підвищувати продуктивність, ефективно управляти довіреним йому колективом [6]. Автор зосереджує увагу на компетентності менеджера фізичної культури і спорту, його готовності виконувати саме ті обов'язки й завдання, які готує йому майбутня професія.

Отже, стратегічна мета системи формування професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту полягає в їх орієнтації на рішення принципово нових завдань, тобто набуття якостей, які їм будуть потрібні в майбутньому. Тому, крім засвоєння теоретичного матеріалу, майбутнім менеджерам потрібно виховувати особистісні навички професіонала, що володіє творчим та гнучким складом розуму. Отже, професійна компетентність майбутнього менеджера з фізичної культури і спорту під час організування своєї професійної діяльності визначається як складова, що характеризує його професійну готовність, яка повинна поєднувати набуті в процесі навчання знання, ціннісні орієнтації, вміння, мотиви й особистісні якості для забезпечення виконання вищезазначених завдань та зобов'язань, цільових кваліфікаційних вимог.

Щоб досягти даної мети, потрібно наділити менеджера з фізичної культури статусом соціального працівника; активізувати розвиток науки з фізичної культури на базі сучасних навчальних технологій; запровадити систему навчально-методичних центрів, які повинні розробляти і поширювати найбільш модернізовані форми фундаментального підготовки цих фахівців; удосконалити організаційні структури, які мають забезпечити перспективний розвиток системи підготовки менеджерів фізкультури і спорту до їх подальшої роботи.

З метою вдосконалення системи формування майбутніх менеджерів у галузі фізичної культури та спорту, на нашу думку, доцільно використовувати такі рекомендації:

- створити єдиний Всеукраїнський інформаційний банк даних, що дасть можливість визначити реальні потреби у менеджерах даної галузі;
- впровадити багаторівневу систему підготовки та перепідготовки менеджерів фізичної культури та спорту, що дасть можливість забезпечити послідовне отримання різного рівня освіти й кваліфікації з огляду на реальні соціально-економічні умови;
- застосовувати новітні інформаційно-комунікаційні, технології, що дозволить заощадити

час і кошти, підвищити гнучкість й оперативність навчання, охопити більший контингент менеджерів галузі фізичної культури і спорту;

– розробити на базі профільних ВНЗ України різноманітні новітні освітні он-лайн курси професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації менеджерів фізичної культури і спорту. Це зробить більш доступним для цих категорій фахівців профільні курси за такими напрямками, як спортивний менеджмент, теорія та практика різних видів спорту, будівництво спортивних об'єктів, спортивний маркетинг, фізкультурно-оздоровчі технології тощо.

Висновки. Існуюча практика формування професійної компетентності майбутніх спортивних менеджерів та власний досвід уможливили зробити висновок, що система формування змісту професійної компетентності майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту передбачає таку організацію навчання, підбір методів, форм, засобів їх професійної підготовки у вищих навчальних закладах, які повинні здійснюватися відповідно до особливостей майбутньої професійної діяльності фахівців цього напрямку та застосуванням новітніх технологій системи освіти.

Вимоги до системи формування професійної компетентності цих спеціалістів у спортивних навчальних закладах мають визначати: системний підхід до навчання; професійну спрямованість; відповідність меті і завданням професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту; відповідність навчально-методичного матеріалу тенденціям розвитку професійної діяльності фахівців цього напрямку згідно із соціально-економічним розвитком суспільства.

Запропонований нами комплексний підхід до системи формування професійної компетентності

майбутніх менеджерів фізичної культури і спорту ґрунтується на міждисциплінарних, інтегрованих вимогах до їх освітнього навчання. Без сумніву, він потребує подальшого наукового дослідження, оскільки вимагає насамперед у навчальному процесі кардинальної зміни як цілі, так і вектору змісту вищої фізкультурної освіти, яка має бути спрямована на забезпечення функціональної готовності цих спеціалістів працювати в умовах внутрішнього та міжнародного ринку праці.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Переверзин І.І. Менеджмент спортивної організації: учеб. пособие. Москва: Физкультура и спорт, 2006. 464 с.
2. Герчикова І.Н. Менеджмент: Учеб. для вузов. Москва: Академия, 2001. 456 с.
3. Дутчак Ю.В. Система підвищення кваліфікації спортивного менеджера як шлях підвищення ефективності закладу фізичної культури і спорту // Стратегічне управління розвитком галузі «Фізична культура і спорт». Матеріали ІІ регіональної науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю, 14 грудня 2013 року. Харків, 2014. С. 112–114.
4. Багорка А.М. Рівні професійної підготовки майбутніх фахівців фізичної культури і спорту в системі «коледж – університет». Народна освіта. 2017. Вип. 1. С. 37–42. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NarOsv_2017_1_7.
5. Балахнічова Г. Формування професійної майстерності майбутнього фахівця фізичної культури: навч.-метод. матеріали для студ. випускних курсів ін-тів фіз. культури. Луцьк: РВВ «Вежа» Волин. держ. ун-ту ім. Лесі Українки, 2004. 146 с.
6. Шейко Е.П. Професійна підготовка менеджерів як фактор формування здатності до спільної управлінської діяльності. URL: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/tipp/2009_1/shejko.pdf.

АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ЩОДО ВИВЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ЗДОРОВ'Я» ТА «ЗДОРОВИЙ СПОСІБ ЖИТТЯ» З ПОЗИЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ АКСІОЛОГІЇ В ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ФІТНЕС-КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

ANTHROPOLOGICAL APPROACH TO STUDY CONCEPT OF «HEALTH» AND «HEALTHY LIFE» FROM THE POSITION OF PEDAGOGICAL ACSIOLGY IN THE PROCESS OF FORMING FITNESS-CULTURE OF STUDENTS

У статті здійснено теоретичний аналіз важливості застосування антропологічного підходу щодо вивчення понять здоров'я та здорового способу життя з точки зору педагогічної аксіології в процесі формування фітнес-культури студентів. Розглянуто гуманізацію педагогічного процесу освіти як основу антропологічного підходу в процесі формування фітнес-культури студентів. Фітнес-культуру визначено ефективною освітньою діяльністю, спрямованою на розвиток цілісної особистості студентів. Зазначено необхідність гармонізації духовних та фізичних сил студентів, а також реалізації себе в професійній діяльності за рахунок здорового способу життя. Доведено, що саме антропологічний підхід створює сприятливі умови для формування та розвитку такої нової соціокультурної реальності студентів, як фітнес-культура.

Ключові слова: антропологічний підхід, здоров'я, здоровий спосіб життя, фітнес-культура, педагогічна аксіологія, педагогічна антропологія.

В статье осуществлен теоретический анализ важности использования антропологического подхода при изучении понятий здоровья и здорового образа жизни с точки зрения педагогической аксиологии в процессе формирования фитнес-культуры студентов. Рассмотрена гуманизация педагогического процесса обучения как основа антропологического подхода в процессе формирования фитнес-культуры студентов. Фитнес-культура определена как эффективная образовательная дея-

тельность, направленная на развитие целостности личности студентов. Отмечена необходимость гармонизации душевных и физических сил студентов, а также реализации себя в профессиональной сфере деятельности с помощью здорового образа. Доказано, что именно антропологический подход создает все условия для формирования такой новой социокультурной реальности студентов, как фитнес-культура.

Ключевые слова: антропологический подход, здоровье, здоровый способ жизни, фитнес-культура, педагогическая аксиология, педагогическая антропология.

The theoretical analysis of the importance of using the anthropological approach to the studying of the concepts of «health» and «healthy lifestyle» from the point of view of pedagogical axiology in the process of forming the students' fitness culture was carried out in the article. The humanization of the pedagogical process of education as the basis of the anthropological approach in the process of formation of students' fitness culture is examined. The fitness culture as an effective educational activity aimed at the development of an integral student's personality is defined. The necessity of harmonization of students' mental and physical strengths and also the realization in their professional activity by means of a healthy lifestyle is emphasized. It is proved that, namely the anthropological approach creates favorable conditions for the formation and the development of such new students' socio-cultural reality of as fitness culture.

Key words: anthropological approach, «health», «healthy lifestyle», «fitness culture», pedagogical axiology, pedagogical anthropology.

УДК 796.412[37.013.46+371.72]-057.875

Максимова К.В.,

старший викладач кафедри української та іноземних мов Харківської державної академії фізичної культури

Постановка проблеми. Прискорення процесів суспільних та культурних трансформацій внаслідок становлення суспільства знань змінює традиційні уявлення щодо способів ціннісного ставлення, збереження та відновлення здоров'я, а також дієвих шляхів формування здорового способу життя студентської молоді. Тому в сучасному освітньому просторі все більшого визнання набуває антропологічний підхід щодо виховання студентів, який спрямований на пошук засобів і умов дбайливого ставлення кожного студента щодо збереження і відновлення власного здоров'я. З метою досягнення ефективності педагогічного процесу формування фітнес-культури студентів доцільно вивчити поняття «здоров'я» та «здоровий спосіб життя» з точки зору педагогічної аксіології на основі антропологічного підходу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цінностей, аксіологічна парадигма

освіти, теоретико-методичні засади аксіологічного підходу та основи педагогічної аксіології завжди привертала увагу багатьох науковців, вчених і педагогів-практиків: В. Андрєєва, І. Бега, Л. Беніна, М. Богусловського, Є. Бондаревської, Б. Гершунського, В. Гриньової, В. Ільїна, І. Ісаєва, С. Кульневича, Н. Нікандрова, Л. Новикова, В. Караківського, В. Сластьоніна, Н. Ткачової, Г. Чижаківої, Є. Шиянова, Н. Асташова, М. Євтуха, І. Зязюна, В. Кременя, В. Крижко, С. Ніколаєнко, О. Савченко, О. Сухомлинської, С. Анісімової, Г. Вижлецова, О. Здравомислова, М. Кагана, О. Розанової, В. Тугарінова, та ін., у дослідженні яких особистість студента визнається найвищою соціальною цінністю [7].

Метою нашої статті є теоретичний аналіз антропологічного підходу щодо вивчення понять «здоров'я» та «здорового способу життя» з точки зору педагогічної аксіології в процесі формування фітнес-культури студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Здобуття вищої професійної освіти в сучасних закладах вищої освіти (ЗВО) вимагає високого розумового навантаження, концентрації уваги, оволодіння високопрофесійними вміннями та навичками, а для цього необхідно мати гарне здоров'я та відповідний рівень фізичної підготовленості й адаптації до умов навчання [4].

В умовах модернізації сучасної вищої освіти та орієнтації її на Європейський рівень якості освіти, а також через різке погіршення стану здоров'я студентів [9] та падіння якості освіти постала необхідність зміни традиційної системи освіти, зокрема дисципліни «фізичне виховання», на нову, європейську систему «фітнес-культура» й відповідно до цього формування нової соціокультурної реальності фітнес-культури студентів [5].

У документах, що визначають концепцію освіти і стратегію її майбутнього розвитку, зазначено, що антропологічний підхід виступає в якості провідного методологічного принципу, який дозволяє розглядати процес виховання і освіти як соціально-педагогічний феномен, що знаходить своє відображення в таких гуманістичних ідеалах і цінностях, як сам студент, його право на свободу, творчий і духовний саморозвиток [1].

Треба зазначити, що **педагогіка** (від грец. *παιδαγωγική* – «майстерність» «виховання») є мистецтвом удосконалення людини за допомогою освіти, виховання та навчання. Це наука про спеціально організовану цілеспрямовану і систематичну діяльність із формування людини, про зміст, форми і методи виховання, освіти та навчання [3]. Фундаментом педагогіки є **педагогічна антропологія** (від грец. *ανθρωπος* – «людина», *λογος* – «наука») – частина педагогіки та біологічної науки, що вивчає біологічну природу студента, його походження і подальший розвиток, нормальні варіації фізичної будови організму та життєво необхідні ціннісні орієнтації, зокрема формування здоров'я та здорового способу життя кожного студента [3]. У цілому педагогічна антропологія присвячена пізнанню студента й відповідає на питання про його природу, вихованість та освіченість [1].

Отже, з точки зору антропологічного підходу в центрі уваги перебуває особистість студентів, її становлення, існування, розвиток та вдосконалення всіх необхідних фізичних, психологічних, соціальних компонентів та ціннісних орієнтацій, центральною одиницею який є здоров'я [1]. Під час розкриття поняття «здоров'я» та «здоровий спосіб життя» студентів необхідно використати концепцію цілісності. Це означає, що здоров'я має розумітися як цілісність, складові частини якої взаємозалежні. Усе, що трапиться з якоюсь із них, негайно позначиться на всіх інших. Кожна частина має сприйматися в загальному контексті поняття «здоров'я» [2].

Існує велика кількість визначень щодо поняття «здоров'я». Так, починаючи з часів Античності і до наших часів багато науковців трактували поняття «здоров'я» по-різному: «Здоров'я людини – щастя. Найбільше щастя полягає в пречудовій мудрості. Людське щастя розкривається в розсудливості та цнотливості. Насолода людини – в діяльності, а фізичний стан має поєднуватися з душевною активністю» (Арістотель); «Здоров'я – це стан повного фізичного, душевного та соціального благополуччя, а не тільки відсутність хвороб і фізичних вад» (ВООЗ, 1958); «Здоров'я – це стан, за якого всі функції тіла та розуму зберігають нормальну активність» (Медична енциклопедія, Філадельфія, 1964); «Здоров'я – це динамічний процес, який визначається гармонійним фізичним, ментальним, емоційним, соціальним і душевним комфортом. Здоров'я має індивідуальне, родинне і громадське функціонування для кращого існування в середовищі» (Саскачеванська провінційна Рада здоров'я, 1994) [10].

Отже, з вищезазначених визначень можна зробити висновок про те, що поняття «здоров'я» явище багатогранне, і його можна розглядати в **6 аспектах здоров'я**, до яких належать: *фізичний, емоційний, розумовий, соціальний, особистий і духовний аспекти* [9].

Фізичне здоров'я – це функціонування організму й стан здоров'я кожної з його систем. *Розумове здоров'я* – це здатність отримувати інформацію, це наша обізнаність, звідки отримувати необхідну інформацію, як її використовувати для прийняття рішень стосовно нашого організму. *Емоційне здоров'я* – це здатність розуміти почуття й виражати їх. Знання про те, як почуваємось ми самі і як почуваються інші, допомагає виражати свої почуття в зрозумілій для інших спосіб.

Соціальне здоров'я – це те, як почуває себе як індивідууми в суспільстві, як взаємодіє з іншими людьми. *Особистісне здоров'я* – це відчуття себе як особи, це відчуття розвитку свого «єго», це наші сподівання в досягненнях, це наше уявлення про успіх. *Духовне здоров'я* є основою для всіх попередніх аспектів здоров'я, яка об'єднує і дає можливість зрозуміти співвідношення цього аспекту здоров'я з іншими п'ятьма.

Поняття «здоров'я» входить до поняття **«здоровий спосіб життя»**, що означає спосіб життєдіяльності людини, метою якого є формування, збереження і зміцнення здоров'я [4]. До його основних складових частин належать: рівень культури суспільства й особи; місце здоров'я серед потреб людини; мотивації збереження і зміцнення здоров'я; зворотні зв'язки; настанова на довге здорове життя; навчання засобам збереження і зміцнення здоров'я.

Отже, всі шість аспектів здоров'я та поняття «здоровий спосіб життя» є важливими і

взаємопов'язаними елементами, що становлять собою загальнолюдські цінності особистості студентів. У даний час поняття «цінність», що використовується в педагогіці, застосовується для позначення властивостей різних процесів, явищ, теорій і ідей, є еталоном якості, відповідних соціально обумовленим пріоритетам розвитку культури [8].

Вченням про цінності в педагогічному процесі – освіті, вихованні та саморозвитку студентів – займається **педагогічна аксіологія** (від гр. *axia* – «цінність» і *logos* – «слово, наука») [3]. У центрі уваги опиняються знання, вміння, навички, звички та цілий комплекс життєво важливих цінностей, формування потреби в студентів привласнювати їх протягом життя [9].

Педагогічна аксіологія використовує **принципи гуманізму, комплексності, відповідності, динамізму, емоційної відвертості, ієрархічності**, що відображають основні аксіологічні ідеї і можливі варіанти їх реалізації, створюючи базу для творчого перетворення педагогічного простору [8].

Відомо, що одним із найважливіших концептуальних положень педагогічної аксіології є ідея про те, що цінність – це, перш за все, відношення до самого себе, яке в нашому дослідженні має багаторівневу структуру. Ступінь розвитку студентів такого вміння стає одним із найважливіших показників рівня його вихованості. Виходячи із цього, актуальним завданням сучасних ЗВО є завдання точного визначення ряду цінностей студентів, які необхідні для всебічного розвитку та вдосконалення особистості, одним із яких є феномен «фітнес-культура».

Феномен «**фітнес-культура**» складається з двох номінативних лексем. Першою номінативною одиницею є лексема «**фітнес**» (від англ. *to be fit* – «бути у формі») як нова організаційна форма кондиційного тренування, розглядається як світова метафора абсолютного здоров'я та соціального успіху особистості.

Другою номінативною одиницею феномену «фітнес-культура» належить термін «**культура**». Еволюція визначень поняття «культури» пройшла шлях від Античності до сьогодення. В античні часи термін «культура» вживався з префіксом *agri* і означав (з лат. *colo, colere* спочатку позначало – «обробку», «догляд», «поліпшення», а з часом набув значення «**обізнаність, освіченість, вихованість, освіта**»), тобто все те, що і зараз отожнюють з культурністю [5].

На сьогодні фітнес-культура являє собою освітню діяльність, спрямовану на розвиток цілісної особистості студента, гармонізації її духовних та фізичних сил, реалізація себе в професійній діяльності за рахунок здорового способу життя. Вона зорієнтована на розвиток цілісної особистості, гармонізацію її духовних та фізичних зусиль, активізацію готовності реалізувати потенційні

можливості в здоровому стилі життя та професійній діяльності.

Гуманізації педагогічного процесу, що є основою антропологічного підходу, висуває особистість студента в якості головної цінності. Гуманізація інтелектуальних, духовних та фізичних здібностей студентів розглядається в рамках виховного процесу як розвиток елементів культури. Гуманізація освітнього процесу підкреслює роль освіти особистості, її самоцінність.

Під час формування фітнес-культури студентів необхідно спиратися на історично сформовану групу цінностей, куди входять: *матеріальні цінності* – навколишнє середовище, процес навчання, родина, суспільство в цілому; *моральні цінності* – духовна спадщина, яка затверджує на землі піднесені ідеали добра і справедливості; *науково-пізнавальні цінності* – все те, що пов'язано з пізнанням істини, формуванням правильних оціночних уявлень про навколишній світ, інших людей, самого себе; *художньо-естетичні цінності* – група цінностей, пов'язаних із розвитком у студентів потреби жити за законами краси; *цінності фізичної культури та гігієни* – все те, що передбачає фізичну досконалість студентів, збереження власного здоров'я, прищеплення здорового способу життя, вміння підтримувати в здоровому тілі здоровий дух [7].

У сучасних ЗВО фітнес-культура виконує **формуючо-творчу функцію**, яка пов'язана з досягненням високого рівня фізичного розвитку, підготовленості, вдосконалення адаптаційних можливостей особистості студентів та зміцнення їх соматичного здоров'я; та **інтегративно-організаційну функцію**, пов'язану з об'єднанням студентів у колективи для спільної спортивної діяльності [7].

Вагомим доказом значущості фітнес-культури для всебічного розвитку студента може бути осмислення її ціннісного потенціалу. Під цінностями фітнес-культури розуміють значущі явища, процеси та результати діяльності в цій сфері, орієнтації, які стимулюють рухову активність студентської молоді й формують основи здорового способу життя [2].

Формування ціннісних орієнтацій фітнес-культури здійснюється таким чином: пред'явлення цінностей фітнес-культури студентам; усвідомлення ціннісних орієнтацій фітнес-культури особистістю студентів; ухвалення ціннісної орієнтації фітнес-культури; реалізація ціннісних орієнтацій фітнес-культури в діяльності й поведінці; закріплення ціннісної орієнтації фітнес-культури в спрямованості особистості студентів та перехід її в статус якості особистості, тобто свого роду потенційний стан; актуалізація потенційної ціннісної орієнтації.

В опануванні цінностей, здатних задовольнити потреби студентів у фітнес-культурі, проявляється єдність фізичного, психічного та соціального роз-

витку студентів. За якісним критерієм ці цінності можуть бути представлені як: *матеріальні*, які характеризують інфраструктуру, умови занять, якість спортивного обладнання; *фізичні*, які визначають здоров'я, тілобудову, рухові вміння та навички, фізичні якості та фізичну підготовленість студентів; *соціально-психологічні*, які пов'язані з відпочинком, розвагами, отриманням задоволення від занять, формування навичок поведінки в колективі; *соціокультурні*, які пов'язані з отриманням інформації про здоровий спосіб життя.

Висновки. Таким чином, проведений теоретичний аналіз антропологічного підходу щодо вивчення понять здоров'я та здорового способу життя з точки зору педагогічної аксіології в процесі формування фітнес-культури студентів створює сприятливі умови для формування та розвитку нової соціокультурної реальності студентів – фітнес-культури.

Перспективи подальшого наукового дослідження ми вбачаємо в розробці на основі антропологічного підходу системи фітнес-програм із метою формування фітнес-культури студентів різних ЗВО м. Харкова.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бим-Бам. Педагогическая антропология [Текст]: учеб. пособие. М.: УРАО, 2002. 208 с.
2. Булич Э.Г. Здоровье человека. К.: Олімпійська література, 2003. 424 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 250000 / уклад. та голов. ред. В.Т. Бусел. Київ; Ірпінь: Перун, 2005. VIII, 1728 с.
4. Максимова К.В., Мулик К.В. Актуальні питання збереження та зміцнення здоров'я студенток 17-21 років вищих навчальних закладів за рахунок фізкультурно-оздоровчих фітнес-занять // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. Випуск 10. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 301–311.
5. Максимова К.В., Мулик К.В. Культурологічна еманация фітнес-культури як засіб оздоровлення студентської молоді // Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди. Серія Педагогічні науки. Номер 58. Харків, 2017. С. 217–227.
6. Максимова К.В. Питання модернізації методичної системи фізичного виховання студентів вищих навчальних закладів засобами фітнес-культури // Класичний приватний університет. Кафедра освіти та управління навчальним закладом. Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології» 2-3 листопада 2017 р. Запоріжжя, 2017. С. 139–142.
7. Максимова К.В. Феномен «фітнес-культура» як компонент молодіжної субкультури сучасної студентської молоді. Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. № 16. 2017. Черкаси. 2017. С. 48–53.
8. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию. Учебное пособие для студентов педагогических вузов. Москва: Академия, 2003. 192 с.
9. Степанова Т.М. Аксіологічний підхід до розкриття феномена «освіта». Вісник Інституту розвитку дитини. Серія: Філософія, педагогіка, психологія: зб. наук. праць. Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. Вип. 5. С. 35–41.
10. URL: <http://osvita.ua/school/method/upbring/286/>.

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ САМОВИРАЖЕННЯ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

THE JUSTIFICATION OF THE MODEL OF DEVELOPMENT OF THE CULTURE OF SELF-EXPRESSION OF FUTURE EDUCATORS OF PRE-SCHOOL ESTABLISHMENTS

Стаття присвячена одній з актуальних проблем підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти – розвитку культури самовираження. Зокрема, розкривається сутність понять «культура», «індивідуальна культура», «самоорганізована діяльність». Основна увага зосереджується на теоретико-методичних засадах розвитку культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти у художній діяльності. Висвітлюються структурні компоненти, критерії, показники (організаційно-аксіологічний, комунікативний, креативний) та рівні сформованості досліджуваного явища. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтовується методика формувального експерименту. Зазначається також, що концепція дослідження забезпечується єдністю методологічного, теоретичного та методичного аспектів.

Ключові слова: готовність до інноваційної педагогічної діяльності, творча діяльність, культура, індивідуальна культура, культура самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти.

Статья посвящена одной из актуальных проблем подготовки будущих воспитателей дошкольных учреждений – развития культуры самовыражения. В частности, раскрывается сущность понятий «культура», «индивидуальная культура», «самоорганизуемая деятельность». Основное внимание сосредотачивается на теоретико-методических основах развития культуры самовыражения будущих воспитателей дошкольных учреждений в художественной деятельности. Освещаются структурные компоненты, критерии, показатели (организационно-аксиологический, коммуникатив-

ный, креативный) и уровни сформованности исследуемого явления. На основании анализа психолого-педагогической литературы обосновывается методика формирующего эксперимента. Отмечается также, что концепция исследования обеспечивается единством методологического, теоретического и методического аспектов.

Ключевые слова: готовность к инновационной педагогической деятельности, творческая деятельность, культура, индивидуальная культура, культура самовыражения будущих воспитателей дошкольных учреждений.

The article is devoted to one of the urgent problems of training future teachers of preschool institutions - the development of a culture of self-expression. In particular, the essence of concepts "culture", "individual culture", "self-organized activity" is revealed. The main attention is focused on the theoretical and methodological principles of developing the culture of expression of future specialists in preschool education in artistic activities. Structural components, criteria, indicators (organizational-axiological, communicative, creative) and levels of formation of the investigated phenomenon are covered. On the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the method of forming experiment is substantiated: pedagogical conditions, forms and methods of development of the culture of expression of future educators of the institution of preschool education are determined. It is also noted that the concept of research is ensured by the unity of methodological, theoretical and methodological aspects.

Key words: readiness for innovative pedagogical activity, creative activity, culture, individual culture, culture of self-expression of future educators of pre-school establishments.

УДК 37.211.24

Онищук І.А.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри теорії і методики
дошкільної освіти
Кременецької обласної
гуманітарно-педагогічної
академії імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процеси трансформації системи освіти нашої держави зумовили необхідність якісних змін у підготовці майбутніх педагогів, оскільки суспільство гостро потребує фахівця з високим рівнем культури, здатного продукувати прогресивні ідеї, знаходити ефективні вирішення поставлених задач, готового до інноваційної педагогічної діяльності, творчості загалом. Саме про це йдеться у Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, законах «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про дошкільну освіту» та інших нормативних документах, які регламентують освітню діяльність. Особливо гостро ця проблема постає для закладів вищої освіти у процесі підготовки майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО), які покликанні першими реагувати на вимоги часу, створюючи сприятливі умови для розвитку кожної зростаючої особистості [2; 6], що зазначено у

Базовому компоненті дошкільної освіти України. Отже, актуальною є реалізація особистісно орієнтованого підходу, ключовим моментом якого повинна бути педагогічна інноватика як запорука самовираження, самовизначення та самореалізації суб'єктів освітнього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Натепер значущі питання проблеми самовираження та самореалізації студентської молоді висвітлено у працях з філософії, психології, педагогіки, а саме: розвиток особистості в процесі професійного становлення (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, О. Леонтьєв, В. Кремень, В. Луговий, О. Сухомлинська, Л. Рубінштейн та інші); становлення особистості як суб'єкта педагогічної діяльності, цілісність професійно-педагогічної підготовки (В. Бондар, Н. Бібік, В. Кузь, С. Гончаренко, В. Гриньова, В. Загвязинский, І. Зязюн, Н. Кичук, В. Кра-

вель, М. Кузьміна, Н. Ничкало, С. Максименко, О. Пехота, О. Пометун, В. Семиченко, С. Сисоєва, В. Сластьонін, Р. Хмелюк, А. Хуторської, Н. Юсуфбекова); особливості інноваційної педагогічної діяльності вихователя ЗДО (Л. Артемова, Г. Беленька, А. Богуш, Н. Гавриш, Т. Жаровцева, А. Залізник, Л. Зданевич, І. Дичківська, Л. Загородня, Н. Денисенко, І. Луценко, Н. Лисенко, О. Листопад, М. Машовець, І. Мардарова, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська).

З-поміж важливих якостей майбутнього педагога закладу дошкільної освіти фахівці виділяють суб'єктну відповідальність (Т. Гурлева), пізнавальні устремління (Є. Голобородько), потребу у самоздійсненні (Т. Титаренко), психологічну культуру (В. Рибалка), смисложиттєві цінності (Р. Зрайко), саморегуляцію (Г. Грибенюк), здатність до інноваційної педагогічної діяльності, мобільність (Г. Куценко), креативність (В. Виноградова-Бондаренко, Р. Пономарьова, Р. Семенова), самосвідомість, рефлексію, упевненість у собі, винахідливість, уміння співчувати іншим людям (В. Бондар), здатність до особистісної самореалізації (Г. Беленька); індивідуальну культуру, здатність до самоорганізованої діяльності (О. Кононко, О. Омельченко).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Необхідність ґрунтовного вивчення проблеми розвитку у майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти культури самовираження, зокрема у художній діяльності, зумовлена низкою суперечностей між такими факторами:

- запитом суспільства на майбутнього фахівця ЗДО високої культури та зниженням загальної культури сучасної студентської молоді;

- потребою закладів вищої освіти у рекомендаціях щодо діагностики рівнів сформованості у студентів культури самовираження як особистісного феномену та дефіцитом інформації стосовно критеріїв, показників її оцінки;

- затребуваністю педагогічною практикою сучасних технологій окультурення студентської молоді та фактичною відсутністю методичних розробок відповідної спрямованості.

Мета статті. Відповідно до актуальності та практичної значущості мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічної літератури обґрунтувати методик розвитку культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти (компоненти, критерії і показники, педагогічні умови, форми, методи тощо), окреслити основні напрями дослідницької діяльності.

Виклад основного матеріалу. За висновками науковців, культура є прогресом у духовному самовдосконаленні; набір кодів, які вказують людині на необхідність певної поведінки, забарвленої певними переживаннями і думками; форми і способи самопізнання, накопичення досвіду, самовираження [3; 5]. Властивості компонен-

тів культури: інтегративність, прояв в діяльності, динамічність. Індивідуальна культура особистості має прояв у самопрезентації себе, що транслюється через самовираження, яке сприяє самовдосконаленню особистості та передбачає гармонію зовнішніх проявів та внутрішніх особливостей (за О. Кононко, О. Омельченко). Основоположним елементом індивідуальної культури є культура самовираження [2; 5].

З огляду на вищенаведене поняття «культура самовираження майбутнього вихователя закладу дошкільної освіти» можна розуміти як самоорганізовану діяльність, що відповідає вимогам і нормам, зумовлює розвиток особистості, здатної адекватно будувати професійну діяльність, аналізувати та у традиційний й нестандартний спосіб розв'язувати освітні проблеми, самовизначатися, самореалізовуватися, самовдосконалюватися, виявляти творчість у соціально й особистісно значущих напрямках [1; 2; 5; 6; 7].

Теоретико-методичні засади розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти у художній діяльності становлять концепція, структурні компоненти, критерії та показники розвитку культури самовираження, педагогічні умови, методи та форми організації художньої діяльності у закладі вищої освіти.

Концепція дослідження забезпечується єдністю *методологічного, теоретичного та методичного* аспектів. Зокрема, *методологічний* аспект засвідчується реалізацією у дослідженні системного (організація художньої діяльності студентської молоді на основі інтеграції), діяльнісного (актуалізація суб'єктної позиції майбутніх фахівців, вдосконалення уміння свідомо визначати мету, планувати художню діяльність, обирати адекватні способи розв'язання проблем, регулювати та контролювати власні дії й поведінку, аналізувати та оцінювати їх наслідки), особистісно орієнтованого (уможливлення вияву самостійності, креативності, впевненості у собі, своєрідності, індивідуальних уподобань, здатності до рефлексії та прийняття адекватних ситуації рішень), аксіологічного (вдосконалення ціннісно-сислової позиції, вправлення у здатності виявляти базові моральні якості) та культурологічного (позитивне ставлення студентської молоді до самовираження як показника особистісного зростання) підходів.

Теоретичний аспект розкриває теоретичні засади, психолого-педагогічні та методичні дефініції, покладені в основу визначення сутності провідних понять, критерії, показники, рівні сформованості компонентів, типи особистісного та професійного самовираження студентської молоді, психолого-педагогічні умови оптимізації освітнього процесу.

Методичний аспект передбачає створення методичного забезпечення процесу розвитку у

майбутніх вихователів ЗДО культури самовираження у художній діяльності, перевірку ефективності цього процесу.

Зазначимо, що *провідною ідеєю концепції* є положення, згідно з яким досліджуваний феномен є особистісним інтегралом, проявляється у самоорганізованій діяльності (у меті, мотивації, способах дій, проміжних й кінцевих продуктах) і визначається системою пріоритетних життєвих, професійних та культурологічних цінностей.

Структурними компонентами культури самовираження майбутніх фахівців дошкільної освіти у художній діяльності визначено когнітивний (система знань студентів), емоційно-ціннісний (система ставлень студентів до досліджуваного явища), поведінковий (система дій майбутнього педагога).

Критеріями сформованості культури самовираження майбутнього педагога є основні вектори професійної діяльності, які засвідчують її ефективність: *організаційно-конструктивний, аксіологічний, комунікативний та креативний*.

Організаційно-конструктивний критерій визначається за допомогою таких показників: здатність доцільно організовувати життєдіяльність, оптимізувати процес учіння, раціонально використовувати свій вільний час; планувати, самостійно регулювати та контролювати власні дії, прогнозувати їх результативність та наслідки для справи, себе та оточуючих людей; висота якісно-кількісних показників результатів професійної діяльності, уміння їх об'єктивно оцінити, обґрунтувати, відстояти.

Аксіологічний критерій діагностується за такими показниками: знання змісту понять «педагогічні цінності», «морально-духовні цінності», «професійна культура» та «культура самовираження»; уміння аналізувати педагогічні цінності як норми, що регламентують професійну діяльність; здатність визначати гуманістичні параметри діяльності педагога та орієнтуватися на них у своїй поведінці; мотивація досягнення, прагнення високих стандартів якості та результативності освітньої діяльності.

Показниками комунікативного критерію є володіння уміннями налагоджувати партнерську взаємодію, продуктивне ділове й щире особистісне спілкування, ефективну роботу у команді; здатність презентувати себе, самовиражатися у соціально прийнятний спосіб, домовлятися, узгоджувати позиції, вирішувати проблеми у мирний спосіб; володіння вербальними й невербальними засобами, умінням відчувати задоволення від спілкування та спільної діяльності.

До креативного критерію належать такі показники: здатність відходити від шаблону, відтворення готового зразка, виявляти творчу ініціативу; уміння по-новому бачити матеріал, шляхи його

оновлення та збагачення; інтерес до невідомого, ризикованого, яке не гарантує успіх; продукування оригінальних ідей, нестандартних рішень; вияв самобутності в результатах освітньої діяльності; прагнення до творчої самореалізації у процесі та продуктах професійної діяльності.

Доречно зауважити, що у процесі дослідження рівнів сформованості кожного із структурних компонентів культури самовираження за визначеними критеріями та показниками також враховувалася система знань студентів (когнітивний компонент), їхнє ставлення до досліджуваного явища (емоційно-ціннісний компонент) та *особливості професійної діяльності* (поведінковий компонент – способи дій, прояви креативності, якісно-кількісні показники результатів, характер самооцінки).

Для вивчення стану розвитку культури самовираження майбутніх вихователів закладів дошкільної освіти добиралися спеціальні діагностичні методи, які дозволили визначити рівень сформованості кожного структурного компонента. На основі аналізу отриманих якісно-кількісних результатів експериментальної роботи визначено **типологію досліджуваного явища** відповідно до пріоритетних векторів педагогічної діяльності та наукового підходу до культури самовизначення як до особистісного феномену: *перший тип – духовно орієнтований, другий – особистісний, третій – суб'єктний, четвертий – базовий, п'ятий – деструктивний*.

На основі праць фахівців визначено **педагогічні умови, форми та методи** організації професійно-педагогічної діяльності майбутніх фахівців дошкільної освіти у закладі вищої освіти.

Перша умова – зміни концептуального обґрунтування дисциплін в закладі вищої освіти з репродуктивно-продуктивної спрямованості на творчу, ціннісно-смыслову, духовну.

Друга умова – включення до змісту освіти природних, соціальних, загальнокультурних, національних, духовних чинників, визначальних для створення співтворчого середовища, сприятливого для розвитку культури самовираження майбутнього фахівця.

Третя умова – конструювання змісту художньої освіти на інтегративній основі, яка надасть імпульсу процесу розвитку культури самовираження майбутнього педагога.

Четверта умова – забезпечення балансу в освітньому процесі двох різноспрямованих векторів: з одного боку, розвитку у студентів прагнення до самовираження, самореалізації, самоствердження, саморозвитку, усвідомлення себе суб'єктом освітнього процесу, індивідуальністю, а з іншого – розвитку потреби та здатності до взаємодії, співпраці, культурного діалогу.

Заявлені педагогічні умови потребують перевірки ефективності на практиці закладів вищої

освіти. Зазначимо, що повноцінний процес самовираження передбачає створення у студента бажаного образу себе – особистості, яка реалізує себе у педагогічній діяльності, вільно проявляє можливості та реалізує здібності, отримує нову інформацію про себе та світ, виражає власні почуття та переконання, орієнтується на систему життєво важливих цінностей (морально-духовних).

З метою повноцінного самовираження у професійній діяльності студенту належить оволодіти умінням організувати себе, свій час, діяльність, упорядковувати, регулювати, контролювати й оцінювати зроблене самостійно. Готовність до самоорганізації – інтегральна якість особистості, що проявляється у потребі, здатності й рішучості здійснювати упорядковану свідому діяльність з організації та управління собою. Для її формування слід розвинути у майбутніх педагогів такі здібності:

- організувати й поетапно виконувати необхідну для самовираження у професії діяльність;
- здійснювати її корекцію;
- враховувати проміжні результати;
- вдосконалювати виконання педагогічної діяльності.

Ідеться про формування у майбутніх фахівців дошкільної освіти умінь планувати, організувати, адекватно оцінювати, своєчасно коректувати й вдосконалювати процес професійного самовираження та його результати.

Висновки. На основі здійсненого аналізу наукових праць з філософії, психології, педагогіки та інших наук нами обґрунтована модель розвитку культури самовираження майбутніх вихователів ЗДО, яка потребує перевірки своєї ефективності на практиці (в освітньому процесі закладів вищої освіти). Перспективу подальшого пошуку вбачаємо у висвітленні результатів контрольного зрізу.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Зязюн І.А. Концептуальні засади теорії освіти в Україні. Педагогіка і психологія професійної освіти. 2000. № 1. С. 11–24.
2. Кононко О.Л. Методологія та методи дослідження з дошкільної педагогіки: навч. посіб. зі спец. 8.01010101 «Дошкільна освіта». Ніжин: НДУ ім. Гоголя, 2017. 165 с.
3. Кримський С.Б. Культура розкриває внутрішню безмежність людини. Культурологічна думка. 2009. № 1. С. 18–26.
4. Омельченко Е.А. Самовираження і культура самовираження педагогів і студентів педагогічних ВУЗів. Теорія і практика образования в современном мире: материалы II Международной научной конференции. СПб.: Реноме. 2012. С. 11–14.
5. Беленька Г.В., Богінч О.Л., Борисова З.Н. Підготовка вихователя до розвитку особистості дитини в дошкільному віці: монографія / за заг. ред. І.І. Загарницької. К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 310 с.
6. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості: підручник. К.: Міленіум, 2006. 344 с.

ТЕХНОЛОГІЯ ПІДГОТОВКИ КУРСАНТІВ І СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ

TECHNOLOGY OF TRAINING OF CADETS AND STUDENTS IN THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS TO MANAGEMENT ACTIVITIES IN THE FIELD OF HUMAN SECURITY

Розроблено педагогічну технологію підготовки курсантів і студентів закладів вищої освіти Державної служби України з надзвичайних ситуацій до управлінської діяльності, яка відображає мету, засоби, методи управлінської діяльності та умови їх ефективного застосування в галузі безпеки людини та орієнтується на основні вимоги галузі безпеки життєдіяльності щодо підготовки керівних кадрів із належним рівнем управлінської компетентності, здатних до постійного саморозвитку в управлінській діяльності.

Ключові слова: педагогічна технологія, управлінська компетентність, управлінська діяльність, безпека людини, професійна підготовка.

Разработана педагогическая технология подготовки курсантов и студентов высших учебных заведений Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям к управленческой деятельности, которая отражает цели, средства, методы управленческой деятельности и условия их эффективного применения в области безопасности человека и ориентируется на основные требования отрасли безопас-

ности жизнедеятельности по подготовке руководящих кадров с соответствующим уровнем управленческой компетентности, способных к постоянному саморазвитию в управленческой деятельности.

Ключевые слова: педагогическая технология, управленческая компетентность, управленческая деятельность, безопасность человека, профессиональная подготовка.

The pedagogical technology of training of cadets and students of institutions of higher education of the State Service of Ukraine for Emergency Situations for management activities, which reflects the aims, means, methods of management activity and conditions of their effective application in the field of human security and is oriented on the basic requirements of the field of life safety in relation to the training of management personnel, is developed with an appropriate level of managerial competence, capable of continuous self-development in management activities.

Key words: pedagogical technology, managerial competence, management activity, human security, professional training.

УДК 378:371.134

Повстин О.В.,

канд. екон. наук, доцент,
завідувач кафедри права та менеджменту

у сфері цивільного захисту

Львівського державного університету
безпеки життєдіяльності

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Ефективність процесу підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності залежить від методів і технологій навчання, які потрібно добирати з урахуванням мети, дидактичного характеру та змісту професійної підготовки, цілеспрямовано застосовувати для активізації інтелектуального розвитку курсантів і студентів, усвідомлення ними необхідності формування та вдосконалення професійно важливих управлінських якостей, вироблення вмінь і навичок управління та прагнення до самореалізації в управлінській діяльності. З огляду на це методи навчання (пізнавальні, тренувальні та контрольні) та технологія підготовки курсантів і студентів закладів вищої освіти ДСНС України до управлінської діяльності, як і зміст навчання, визначалися з урахуванням функцій управлінської діяльності керівників підрозділів ДСНС і сукупності управлінських якостей, які потрібно вдосконалити, щоб сформувати комплекс компонентів управлінської компетентності кваліфікованого керівника.

Для спрямування ЗВО ДСНС України на формування особистості фахівця в галузі безпеки людини – керівника підрозділу, здатного приймати оптимальні управлінські рішення та реалізувати їх у складних умовах професійної діяльності, необхідне вдосконалення освітнього процесу в цілому, адже від його доведеної організації залежать

успішність і результативність професійної підготовки. Таке вдосконалення підготовки майбутніх фахівців потребує розроблення та впровадження новітнього науково-методичного та сучасного матеріально-технічного забезпечення: підручників, навчальних посібників, методичних рекомендацій, нового обладнання, комп'ютерної та телекомунікаційної техніки, відповідного педагогічного програмного забезпечення тощо. Також впливає на ефективність освітнього процесу правильний підбір форм, методів, способів і прийомів навчання, адже конструювання методичної системи сприяє отриманню високих результатів педагогічної діяльності за мінімальних витрат часу, тобто забезпечує оптимізацію процесу професійної підготовки у ЗВО ДСНС [9].

До основних педагогічних способів і прийомів формування управлінської компетентності в період підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС належать такі: включення курсантів і студентів у реальні умови професійно-управлінської діяльності або їх моделювання в освітньому середовищі; підвищення темпу навчально-професійної діяльності, зменшення часу, відведеного на прийняття управлінських рішень і виконання завдань; розв'язання управлінських завдань, ускладнених недостатністю інформації, активною протидією, наявністю елементів ризику і небезпеки; введення в заняття непе-

редбачених перешкод і труднощів; застосування вправ із порівняння та класифікації цілей управлінської діяльності за важливістю, складністю, термінами досягнення; використання завдань (у галузі управління, виховання, зміцнення дисципліни), що вимагають самостійного вирішення та творчого підходу; штучне створення ситуації, що призводить до часткової невдачі та вимагає більшої активності та вищого рівня підготовленості; постановка завдань і створення ситуацій, що вимагають екстрених, сміливих, самостійних і організованих дій; створення обставин, що стимулюють змагання і виконання функцій керівника підрозділу ДСНС; постановка і вирішення завдань керування підрозділом у різних службових і надзвичайних ситуаціях, бойових умовах [3]. Визнано, що для застосування новітніх методів професійної підготовки важливого значення набувають сучасні засоби, системи управління навчанням (навчальні платформи) та електронні освітні ресурси.

Під час формування управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини важливо звернути увагу на формування та вдосконалення їхніх професійно значущих управлінських якостей. Особлива роль у цьому процесі належить спеціальній психологічній підготовці, яка передбачає особистісний і професійний розвиток майбутніх керівників підрозділів ДСНС не лише під час професійної підготовки у ЗВО, а й у процесі їхньої професіоналізації в перші роки безпосередньої професійної діяльності та вдосконалення управлінської компетентності протягом трудового життя [8, с. 283]. Психологічна підготовка, під час якої використовуються різні форми, методи і засоби, має таке спрямування: розвиток лідерських якостей особистості, її інтелекту, креативності, активності, саморегуляції та емоційної стійкості під час вирішення управлінських завдань; розвиток перцептивних, вольових, атенційних (процесів уваги), імажиативних (процесів уяви) здібностей, здатності до рефлексії, цілепокладання, прогнозування, планування, самостійного ухвалення рішення, ефективного самоконтролю; формування системи ціннісних орієнтацій, адекватного розуміння самого себе та інших людей, гуманістичного ставлення до них; вміння будувати професійну кар'єру, підвищувати рівень самореалізації особистості в управлінській діяльності, вдосконалювати процеси емпатії, атракції, ідентифікації, експресії.

Упровадження спеціальної психологічної підготовки в освітній процес ЗВО ДСНС потребує відповідного науково-методичного та матеріально-технічного забезпечення. На слушну думку М. Козяра, з цією метою необхідно застосовувати методика відновлення професійного потенціалу та забезпечення психічного здоров'я курсантів і студентів (екстреної психорегуляції, прогресив-

ної релаксації, аутогенного, психорегулювального тренування тощо; створення й використання спеціальних центрів і містечок, психолого-тренувальних полігонів, смуг перешкод, трас-лабіринтів, тренувально-тренажерних комплексів (зокрема, комп'ютеризованих симуляторів віртуальної реальності), моделей споруд, транспортних засобів тощо, призначених для відпрацювання в курсантів професійно важливих для управлінської діяльності якостей особистості [6, с. 3, 20]. Здійснення цих заходів сприятиме ефективному формуванню управлінської компетентності фахівців галузі безпеки людини і готовності випускників ЗВО ДСНС України до управлінської діяльності, оскільки надаватиме професійній підготовці особистісного сенсу, спонукатиме курсантів і студентів до пошуку нових способів розв'язання професійно-управлінських завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемами розроблення педагогічних технологій стосовно підготовки курсантів і студентів ЗВО ДСНС до управлінської діяльності займалися О. Болотін, Т. Данилова, А. Кришталь, Т. Рак, Р. Ратушний, А. Ренкас, М. Сичевський, В. Скороходов С. Шевчук та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Технологія професійної підготовки курсантів ЗВО ДСНС України до управлінської діяльності в працях цих вчених розглядається як система методів, методик, засобів, способів, прийомів досягнення гарантованих результатів, що охоплює автоматизований моніторинг професійно важливих для управлінської діяльності якостей особистості, його науково-методичне та програмне забезпечення; інтелектуальну та психологічну підтримку з боку адміністрації та науково-педагогічного персоналу суб'єктів освітнього процесу у ЗВО ДСНС із метою формування у майбутніх фахівців у галузі безпеки людини професійно важливих управлінських якостей; методи проблемного навчання та навчання із застосуванням ІКТ курсантів і студентів з урахуванням управлінських функцій професійної діяльності, зокрема і в екстремальних обставинах; комплекс науково-методичного забезпечення організації освітнього процесу у ВНЗ ДСНС, спрямованого на підготовку майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності [12, с. 11]. Однак у наявних дослідженнях належно не висвітлено положення і прийоми, застосування яких гарантуватиме формування високого рівня управлінської компетентності курсантів і студентів ЗВО ДСНС.

Мета статті – розробити педагогічні засади технології, яка дозволить алгоритмізувати сукупність методичних положень і прийомів, застосування яких гарантуватиме формування належного рівня управлінської компетентності курсантів і студентів ЗВО ДСНС.

Виклад основного матеріалу. Як відомо, поняття «технологія» (грец. *techné* – мистецтво, майстерність і *logos* – слово, вчення) виникло з огляду на технічний прогрес. Основними ознаками технології є стандартизація, уніфікація процесу діяльності, можливість його ефективного й економічно доцільного відтворення відповідно до поставлених завдань. Технологічний процес завжди передбачає чітку послідовність операцій із використанням необхідних засобів за певних умов [5]. Загалом, за формулюванням ЮНЕСКО, технологія навчання тлумачиться як системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти [2, с. 331]. Провідна функція в проектуванні технології навчання належить викладачам, які відповідно до мети освітнього процесу, запитів і можливостей курсантів і студентів добирають зміст, форми й методи навчання, їх послідовність, час та етапи застосування [10, с. 40].

Педагогічна технологія відображає конструювання освітнього процесу за певною схемою, що дозволяє вирішувати педагогічні завдання на високому методичному рівні. Технологічність педагогічного процесу забезпечує дотримання таких вимог: проектування освітнього процесу має передбачати визначення його мети на основі діагностики вихідного стану; системне конструювання змісту навчання у вигляді завдань з орієнтованими способами їх розв'язання на основі перерозподілу матеріалу у вигляді певних блоків, кожен з яких містить пізнавальну задачу; чітка логіка етапів організації навчально-пізнавальної діяльності курсантів і студентів, яка послідовно веде до результату; адекватна система способів і прийомів педагогічної взаємодії на кожному етапі; особистісне мотиваційне забезпечення діяльності усіх учасників освітнього процесу; визначення меж допустимого відхилення від алгоритмічної та вільної діяльності педагога, що передбачає розумне поєднання чіткої послідовності педагогічних дій із певною свободою способів їх застосування залежно від конкретної педагогічної ситуації; застосування в освітньому процесі новітніх засобів і способів засвоєння інформації, ІКТ [11].

Ґрунтуючись на запропонованих дослідниками теоретичних підходах [1, с. 48; 4, с. 87], результатах вивчення особливостей управлінської діяльності випускників ЗВО ДСНС України і класифікації їхніх управлінських якостей, ми розробили **педагогічну технологію** підготовки курсантів і студентів ЗВО ДСНС України до управлінської діяльності. Її мета полягає у формуванні та розвитку в них когнітивного, діагностико-прогностичного, мотиваційно-ціннісного, праксеологічного та рефлексивного компонентів управлінської компетентності.

У процесі розроблення означеної технології здійснювалося проектування комплексу педагогічних заходів, спрямованих на досягнення максимальних результатів виконання соціального замовлення на підготовку фахівців у галузі безпеки людини та виконання вимог до їхньої управлінської компетентності у ЗВО ДСНС України. На їх вибір вплинуло вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду підготовки фахівців у галузі безпеки людини, прогностичні дані щодо реформування та розвитку системи ДСНС, чинне нормативно-правове забезпечення професійної підготовки у ВНЗ відповідного профілю. Це дозволило визначити змістові аспекти нашої технології, виявити пріоритетні напрями моделювання педагогічного процесу та розробити інноваційне науково-методичне забезпечення, створити гнучку модель підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ВНЗ ДСНС України, обґрунтувати та реалізувати оптимальні педагогічні умови ефективного формування управлінської компетентності та визначити шляхи їх реалізації в освітньому процесі.

З огляду на викладене технологія підготовки курсантів і студентів ЗВО ДСНС України до управлінської діяльності відображає цілі, засоби, методи управлінської діяльності та умови їх ефективного застосування в галузі безпеки людини; орієнтується на основні вимоги галузі безпеки життєдіяльності щодо підготовки керівних кадрів із належним рівнем управлінської компетентності, здатних до постійного саморозвитку в управлінській діяльності; враховує особливості професійної діяльності керівників підрозділів ДСНС, комплекс чинників, що визначають конкретні методи педагогічного впливу на суб'єкти навчання з метою формування та розвитку їхньої управлінської компетентності; передбачає створення у ЗВО педагогічних умов ефективного формування управлінської компетентності майбутніх керівників підрозділів ДСНС; забезпечує максимальне наближення до практичних потреб галузі безпеки людини завдяки застосуванню контекстного навчання, стажування, ділових ігор, тренувальних ситуацій тощо, які збагачують досвід управлінської діяльності та вдосконалюють усі компоненти управлінської компетентності курсантів і студентів); дає змогу формалізувати реальні управлінські процеси та відтворити їх у вигляді критеріїв, показників, беручи до уваги й оцінювання професійних, управлінських та особистісних якостей керівників підрозділів ДСНС і результатів їхньої праці.

Упровадження та реалізація цієї технології в освітньому процесі ЗВО ДСНС передбачає декілька етапів, під час яких формуються, розширюються та поглиблюються управлінські знання, вміння та навички, набувається досвід управлінської діяльності, а також розвиваються професійно важливі

управлінські якості курсантів і студентів, що сприяють успішному виконанню управлінських функцій.

Детально дослідивши особливості професійної підготовки фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності у ЗВО ДСНС, ми пропонуємо такі **етапи формування управлінської компетентності** у майбутніх керівників підрозділів ДСНС України та інших служб у галузі безпеки людини:

I етап – *пропедевтичний* – формування аксіологічного компонента управлінської компетентності;

II етап – *теоретичної управлінської підготовки* – формування когнітивного компонента управлінської компетентності;

III етап – *практичної управлінської підготовки* – формування та розвиток праксеологічного та діагностичного компонентів управлінської компетентності;

IV етап – *інтегрування управлінської компетентності* – формування рефлексивного компонента, удосконалення всіх компонентів управлінської компетентності й об'єднання їх у цілісну структуру.

Перший – *пропедевтичний етап* – триває від вступу до ЗВО ДСНС і протягом першого року навчання. Він спрямований на формування аксіологічного компонента управлінської компетентності, який передбачає чітке уявлення першокурсників про управлінську діяльність та управлінську компетентність фахівця в галузі безпеки людини, позитивне ставлення та стійкий інтерес до управлінської діяльності, посилення мотивації щодо отримання професії в галузі безпеки людини, усвідомлення ролі управлінських знань у професійній діяльності в галузі та необхідності їх здобуття, вироблення початкових управлінських умінь і навичок роботи в команді тощо. Важливість пропедевтичного етапу підтверджується результатами вивчення практики ЗВО ДСНС України, які свідчать, що від ступеня вмотивованості курсантів і студентів суттєво залежить тривалість кожного з етапів і досягнення належного рівня управлінської компетентності.

У цьому контексті значний потенціал на пропедевтичному етапі має безпосереднє ознайомлення першокурсників із практикою роботи підрозділів ДСНС, що дає їм змогу усвідомити необхідність формування й розвитку управлінської компетентності для належного виконання службових обов'язків і самореалізації в управлінській діяльності. Важливим є зацікавлення курсантів і студентів, їх залучення до спостереження за управлінською діяльністю досвідчених керівників підрозділів ДСНС тощо. Результати цих спостережень суттєво впливають на усвідомлення першокурсниками необхідності розвитку власної управлінської компетентності, підвищують мотивацію щодо її вдосконалення під час професійної підготовки у ЗВО.

Другий етап – *теоретичної управлінської підготовки* – передбачає розвиток пізнавальних здібностей і особистісних потреб майбутніх фахівців у галузі безпеки людини в управлінських знаннях, здатності до їх ефективного сприймання та осмислення, тобто накопичення в них професійно-управлінського досвіду у вигляді теоретичних знань про особливості та функції управлінської діяльності керівників підрозділів ДСНС. Він спрямований на формування когнітивного та діагностичного компонентів управлінської компетентності курсантів і студентів, які відображають гнучкість мислення курсантів і студентів, їхню здатність до аналізу й синтезу, систематизації та узагальнення відповідної інформації, створення внутрішнього плану управлінських дій відповідно до конкретної ситуації, зокрема екстремальної, та передбачення наслідків прийняття управлінських рішень тощо.

Отже, управлінська діяльність керівника підрозділу ДСНС має ґрунтуватися на комплексі відповідних знань, глибина та міцність яких забезпечуватимуть належний рівень оперування ними на практиці. З огляду на це також слід зазначити, що необхідно формувати систему знань, котра має створювати своєрідний когнітивний фонд для успішної управлінської діяльності у професійній галузі. Додамо, що формування такого типу системи знань здійснюється у процесі теоретичної управлінської підготовки курсантів і студентів у ЗВО ДСНС і буде ефективнішою, коли вони усвідомлюватимуть необхідність їх опанування. У цьому полягає наскрізний зв'язок між першим і другим етапами професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності.

Третій етап – *практичної управлінської підготовки* – спрямований на вироблення в курсантів і студентів професійно-управлінських умінь і навичок як системи засобів регуляції управлінських дій. Головне педагогічне завдання цього етапу полягає у формуванні та розвитку праксеологічного та діагностичного компонентів управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини під час проходження практики в навчальній пожежно-рятувальній частині та безпосередньо в підрозділах ДСНС України, а також під час стажування в органах управління служби цивільного захисту.

Під час навчання у ЗВО ДСНС майбутні фахівці в галузі безпеки людини набувають професійних умінь і реально вдосконалюють їх у процесі практичної підготовки, яка передбачає для майбутніх офіцерів пожежної безпеки, наприклад, практику в навчальній пожежно-рятувальній частині, безпосередньо в чинних підрозділах ДСНС, під час якої вони беруть участь у ліквідації реальних аварій техногенного та природного характеру та усуненні їх наслідків; виконання обов'язків командира від-

ділення навчальної пожежно-рятувальної частини (5–6 чергувань) і командира відділення пожежно-рятувальної частини підрозділу ДСНС України; стажування на посадах начальника караулу в підрозділах ДСНС України і державного інспектора у сфері нагляду за пожежною та техногенною безпекою Держтехногенбезпеки України. Крім того, освітньо-професійними програмами підготовки магістрів у ЗВО ДСНС передбачена навчальна практика та стажування на посадах інженерного складу органів управління оперативно-рятувальної служби цивільного захисту [7, с. 75].

Як переконує освітня практика, саме цей період найбільше сприяє цілеспрямованому формуванню управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини як здатності застосовувати теоретичні знання, практичні вміння та навички. Він важливий для професійної адаптації курсантів, оскільки супроводжується осмисленням управлінської діяльності на праксеологічному рівні. Курсантам і студентам надається можливість безпосередньо ознайомитися з реаліями управлінської діяльності в галузі безпеки людини під час виконання обов'язків керівників підрозділів ДСНС України, які потребують ухвали відповідальних рішень та організації заходів щодо виконання управлінських завдань, постійної конструктивної взаємодії з іншими керівниками й особовим складом підрозділів ДСНС тощо. У процесі безпосередньої управлінської діяльності вдосконалюються професійно важливі управлінські якості й інтелектуальні здібності майбутніх керівників підрозділів ДСНС, що закономірно призводить до збагачення арсеналу їхніх професійно-управлінських умінь і навичок, становлення індивідуального стилю управлінської діяльності на основі практичного застосування теоретичних управлінських знань, пошуку нестандартних прийомів мотивування підлеглих тощо.

Взаємозв'язок із попередніми етапами професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності виявляється і в тому, що сформовані на пропедевтичному етапі світоглядні установки, підкріплені інтеріоризацією професійно важливих управлінських знань, одержаних на етапі теоретичного управлінського навчання, зумовлюють активність особистості, спрямовану на пошук ефективних шляхів вирішення професійних завдань та їх реалізацію в управлінській практиці.

Четвертий, завершальний (у межах освітнього процесу ЗВО), етап професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності – *інтегрування управлінської компетентності* – має на меті вдосконалення всіх компонентів управлінської компетентності та їх об'єднання в цілісну структуру, що гарантує функціональну придатність майбутніх керівників у всіх рольових позиціях і різноманітних аспектах управлінської діяльності в підрозділі ДСНС чи

іншій структурі. Цей етап, в якому сконцентрований зміст усіх попередніх етапів, має забезпечити досягнення очікуваного результату професійної підготовки курсантів і студентів ЗВО ДСНС до управлінської діяльності (належний рівень їхньої управлінської компетентності як інтегрованої властивості фахівця в галузі безпеки людини).

Етап інтегрування управлінської компетентності відрізняється особливою складністю, оскільки курсанти і студенти мають навчитися не лише аналізувати й коригувати власну управлінську діяльність, а й критично оцінювати її результати, з'ясувати причини помилок, прогнозувати розвиток подій як наслідку прийняття управлінських рішень. Це значно залежить від ступеня усвідомлення програми виконання управлінських дій, активного пошуку шляхів оптимізації управлінського процесу, а також впевненості у своїх можливостях. Саме на цьому етапі відбувається розвиток рефлексивного компонента управлінської компетентності майбутніх фахівців у галузі безпеки людини як чинника, що об'єднує всі її компоненти в цілісну характеристику особистості як суб'єкта управлінської діяльності, відбувається узагальнення набутого досвіду управління особовим складом підрозділу, що стимулює вдосконалення всіх компонентів управлінської компетентності та прагнення до подальшого саморозвитку в управлінській діяльності.

Висновки. Поетапна організація професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі безпеки людини до управлінської діяльності забезпечує послідовність і взаємозумовленість формування та розвитку компонентів управлінської компетентності. Для реалізації на практиці кожного етапу в складі педагогічної технології ми виокремили відповідні блоки.

На наш погляд, визначені етапи формування управлінської компетентності, методичні особливості та педагогічна технологія підготовки курсантів і студентів ЗВО ДСНС України до управлінської діяльності розкривають основні напрями проектування професійного розвитку майбутніх фахівців у галузі безпеки людини. Розроблена технологія є не механічним поєднанням розрізнених методичних прийомів і засобів, а стійкою комбінацією в чітко налагодженому освітньому процесі, впорядкованою системою психолого-педагогічних заходів (методів, методик, засобів, способів, прийомів), реалізація котрих гарантує виконання поставлених завдань. Її впровадження забезпечує органічний взаємозв'язок освітнього процесу в профільних ЗВО з усіма напрямками управлінської діяльності у галузі безпеки людини.

Отже, завдяки проведеному дослідженню розроблено педагогічну технологію формування управлінської компетентності в майбутніх фахівців у галузі безпеки людини, що складається з чотирьох блоків (мотивувального, інформаційно-знанне-

вого, операційно-діяльнісного, функціонального), кожен з яких передбачає окремий етап управлінської підготовки у ЗВО ДСНС.

На першому (пропедевтичному) етапі передбачено формування аксіологічного компонента управлінської компетентності. На другому етапі (теоретичної управлінської підготовки) вирішуються завдання формування когнітивного компонента управлінської компетентності. На третьому етапі (практичної управлінської підготовки) відбувається цілеспрямоване формування та розвиток праксеологічного та діагностичного компонентів управлінської компетентності. На четвертому етапі (інтегрування управлінської компетентності) організовується формування рефлексивного компонента, удосконалення всіх компонентів управлінської компетентності й об'єднання їх у цілісну структуру.

У межах педагогічної технології підготовки курсантів і студентів ЗВО ДСНС України до управлінської діяльності передбачено використання ефективних і перевірених на практиці інтерактивних методів формування їхньої управлінської компетентності: навчальні дискусії, методи розвитку критичного мислення та здатності до рефлексії, проектне навчання, дидактичні та ділові ігри, мозковий штурм, проблемне навчання, моделювання професійно-управлінських ситуацій, робота у віртуальному освітньому середовищі на основі різноманітних засобів ІКТ тощо. Розроблена технологія дозволяє алгоритмізувати сукупність методичних положень і прийомів, застосування яких гарантує досягнення поставленої мети і одержання очікуваного результату – формування належного рівня управлінської компетентності курсантів і студентів ЗВО ДСНС. До подальших завдань відносимо упровадження та експериментальну перевірку наших інновацій у ЗВО ДСНС України.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Болотин А.Э., Данилова Т.В. Педагогическая технология формирования организационно-управленческой компетентности у курсантов вузов

МЧС России. Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2014. № 6 (112). С. 46–49.

2. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.

3. Гусев Р.А. Педагогические условия формирования профессионализма управленческой деятельности офицерских кадров и сотрудников силовых ведомств: дисс. канд. пед. наук: 13.00.08. Санкт-Петербург, 2011. 163 с.

4. Данилова Т.В. Педагогическая технология формирования организационно-управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. СПб, 2014. 151 с.

5. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.

6. Козяр М.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2005. 37 с.

7. Король В.М. Модель формування управлінської компетентності майбутніх офіцерів пожежної безпеки у процесі професійної підготовки. Педагогіка вищої та середньої школи. 2013. Вип. 37. С. 71–78.

8. Лапчук В.С., Чекулаєв М.А. Психологічна структура і розвиток управлінських здібностей керівників органів внутрішніх справ. Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г.С. Костюка. Серія «Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія». 2015. Т. X. Вип. 27. С. 278–288.

9. Северин Н.Н. Педагогическая концепция многоуровневой системы профессиональной подготовки сотрудников ГПС МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях: дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08. Бедгород, 2013. 438 с.

10. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб.; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. К.: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

11. Слостенин В.А. Современные подходы к подготовке учителя. Педагогическое образование и наука. 2000. № 1. С. 44–51.

12. Узун О.Л. Система научного обеспечения профессиональной подготовки специалистов МЧС России к деятельности в чрезвычайных ситуациях: автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Санкт-Петербург 2011. 48 с.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ
ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІSTRUCTURAL-FUNCTIONAL PECULIARITIES
OF THE PERSONAL IDENTITY FORMATION

У статті розкрито основні особливості формування особистісної ідентичності. Визначено різні аспекти ідентичності, які набули підтримки в працях різних дослідників. Здійснено структурно-функціональний аналіз, який розглядає ідентичність як структурно розчленовану цілісність, у якій кожен елемент структури має своє визначене функціональне значення. Показано, що особистісна ідентичність є складним інтегральним утворенням, що зазнає постійного впливу психологічних, особистісних і соціальних факторів.

Ключові слова: ідентичність, особистість, особистісна ідентичність, ідентифікація, самототожність, Его, «Я-ідентичність».

В статье раскрыты основные особенности формирования личностной идентичности. Определены различные аспекты идентичности, которые получили поддержку в трудах различных исследователей. Осуществлен структурно-функциональный анализ, который рассматривает идентичность как структурно расчлененную целостность, в которой каждый элемент структуры

имеет свое определенное функциональное значение. Показано, что личностная идентичность является сложным интегральным образованием, находящимся в условиях воздействия психологических, личностных и социальных факторов.

Ключевые слова: идентичность, личность, личностная идентичность, идентификация, самотождественность, Эго, «Я-идентичность».

The article reveals the main features of the formation of personal identity. The distinction between different aspects of identity has been identified which has gained supporting in the writings of various researchers. Structural-functional analysis is carried out, which considers identity as a structurally divided integrity, in which each element of the structure has its own definite functional significance. It is shown that personal identity is a complex integral entity that undergoes constant influence of psychological, personal and social factors.

Key words: identity, personality, personal identity, identity, self-identity, Ego, "I-Identity".

УДК 37.03

Прокопчук В.Ю.,здобувач кафедри суспільних дисциплін
Національного університету водного
господарства та природокористування**Постановка проблеми у загальному вигляді.**

Сучасна медико-психологічна підготовка актуалізує особистісний потенціал студента, потребу його творчої самореалізації та використання власних потенційних ресурсів для професійного самоствердження. Відстежуючи динаміку професійного зростання, важливо не залишити поза увагою особистісні важелі самовдосконалення та можливості особистісної самоідентифікації як процедури, що вимагає вибору належного методологічного інструментарію та плану дослідження. Треба взяти до уваги і те, що особистість затвердила за собою цілий спектр таких значень: самобутність, психофізіологічна цілісність, психологічна визначеність, самототожність та тотожність з іншими об'єктами, самість як справжність індивіда, самоприналежність та самореферентність, цілісність, релевантність внутрішнього досвіду зовнішньому тощо.

У цьому контексті структурно-функціональний аналіз якнайкраще відображає потребу експлікації дослідницьких завдань. Зокрема, такий аналіз розглядає ідентичність як структурно розчленовану цілісність, у якій кожен елемент структури має своє визначене функціональне значення, адже особистісна ідентичність позначає самовизначення на основі фізичних, інтелектуальних, моральних характеристик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вивченням поняття ідентичності протягом багатьох десятиліть займалося багато вчених. Питання змісту та механізмів становлення ідентичності

розглядали З. Фрейд, К. Юнг, А. Адлер, Р. Кеттел, Р. Бернс, К. Роджерс, Е. Фром. Велику роль у висвітленні проблеми формування ідентичності відіграли дослідження А.Д. Андреевої, Л.І. Божович, Л.С. Виготського, І.В. Дубровіної, К. Левіна, Ж. Піаже, О.М. Прихожан, Д.І. Фельдштейна та інших.

Ідентичність як компонент самосвідомості особистості розглянуто у працях Т.М. Буюкаса, А.М. Васильченко, О.В. Винославської, П.І. Гнатенка, О.А. Донченко, О.М. Ічанської, С.Д. Максименка, В.В. Мосаленко, Л.Е. Орбан-Лембрик, В.Г. Романової, О.Г. Стегній, Т.М. Титаренко. Вивченням та дослідженням різноманітних сторін та проблем ідентичності також займалися С. К'єркегор, М. Оже, Н. Бердяєв, Л. Шестов, З. Батман, Д. Майєрс, М. Яромовіц, І. Дойс, Х. Таджфел, Дж. Тернер (теорія соціальної ідентичності), Т. Ньюком, М. Шериф, Д. Келлі (вивчали взаємовплив особистості та групи), Т. Адорно, Д. Кемпбелл, С. Московічі, М. Бахтін. Ідентичність епохи постмодерну вивчали та висвітлювали у своїх працях Ж. Дерріда, М. Фуко, Ж. Бодрійяр.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

Окреслена тематика психолого-педагогічної літератури та наукових праць засвідчила, що структурно-функціональні особливості формування особистісної ідентичності досить часто розглядалися дослідниками на рівні окремих аспектів, тому існує необхідність подальшого розгляду цієї проблеми.

Мета статті. На основі цього підходу розглянути таку модель особистісної ідентичності, яка володіє прогностичним потенціалом, що дозволить інтерпретувати механізми її розвитку і прояву на різних рівнях з урахуванням внутрішніх та зовнішніх факторів.

Виклад основного матеріалу. Структурно-функціональна традиція розглядає особистісну ідентичність як таку, що є об'єктивно фіксованою сукупністю певних особистісних рис, функцій, мотивів тощо, що постають як стабільні характеристики і виконують роль основних будівельних блоків людської психіки. Як стверджують Л. Х'елл та Д. Зіглер, у цьому розумінні вони аналогічні таким поняттям, як атоми та клітини у природничих науках [4, с. 19].

Не випадково однією з найпопулярніших є концепція рис особистості. Риса є стійкою якістю або схильністю людини поводитися певним чином у різних ситуаціях. Авторитетними у сфері дослідження особистісних рис є праці Г. Олпорта, Р. Кеттела і Г. Айзенка, які вважали за доцільне структуру особистості схематично представити термінами гіпотетичних якостей, що покладені в основу поведінки. З огляду на це регламентується гіпотетичний характер структурних концепцій. Однак, на думку Л. Х'елла та Д. Зіглера, структура особистості може бути експлікована за допомогою концепції типу особистості, що постає у вигляді сукупності стійких рис, які є самостійною категорією з чітко окресленими межами. Від концепцій, що покладаються в основу опису структури особистості, залежать теорії особистості, деякі з них є складними багаторівневими та ретельно розробленими структурними побудовами.

Найяскравішою їх ілюстрацією є психоаналітична парадигма дослідження особистісної ідентичності, представниками якої є У. Джеймс, З. Фрейд, Е. Еріксон, Дж. Марсія, А. Ватерман та інші. Зокрема, З. Фрейд у праці «Психологія сновидінь» використовує поняття ідентифікації [8, с. 84–86] на позначення неусвідомлюваного процесу ототожнення себе з іншими об'єктами. Отже, з'явився потужний поштовх для встановлення причинно-наслідкових та процесуально-результативних зв'язків між поняттями ідентифікації та ідентичності. У цьому аспекті цікавими є роздуми психоаналітика про мету ідентифікації такого особистісного типу, як істероїд. Тут З. Фрейд доходить висновку про те, що її глибинною основою є незадоволена потреба, що реалізується у суб'єктивних фантазмах. Отже, процес ідентифікації набуває контурів своєрідного захисного механізму, що відображається у теорії едіпового комплексу. У пізніх працях дослідника ідентифікація трактується як механізм психологічного захисту, суть якого розкривається через ототожнення з об'єктом, що наділений дефіцитними якостями [9, с. 442–446].

Мусимо підкреслити, що у психоаналітичній концепції З. Фрейда процес ідентифікації винесений за межі свідомості. І якщо свідомі ідентифікація визначається специфікою процесів рефлексії та ступенем їх когнітивної складності, то несвідомі аспекти ідентичності є не такими очевидними і є певними прихованими характеристиками образу особистості, які травмують і викликають неспокій. Прикметно, що вони можуть мати як статичний характер, оскільки постійно фігурують у структурі ідентичності, так і динамічний, оскільки продукуються самим суб'єктом. Психоаналіз пов'язує таку динаміку із продукуванням щораз нових фантазмів для задоволення власних бажань, з-посеред яких найважливішим вважається віднайдення своєї ідентичності, що становить найбільші труднощі, оскільки ідентичність не хоче себе оприявнювати, вона мовби вислизає, прагнучи уникнути контролю свідомості. Варто зауважити, що тут ідеться не про приховану ідентичність, що потребує інтерпретації, а про ту, що ховається, не бажаючи бути виявленою. З огляду на те, що саме несвідомі аспекти ідентичності формують стиль поведінки та світовідчуття людини, їм відводиться визначальна роль. І у цьому аспекті психоаналітична модель особистісної ідентичності набуває особливого значення.

У її площині найповніше структура особистісної ідентичності представлена у дослідженнях Е. Еріксона «Дитинство і суспільство», «Ідентичність: молодість і криза». Тут варто зауважити, що психоаналітична модель особистості Е. Еріксона сильно відрізняється від фрейдівської, що була скерована на вирішення психічних проблем, розладів внутрішнього світу. З огляду на це Е. Еріксон набув статусу недогматичного, емансипованого фрейдиста, який наполягав на тому, що людина не завжди є маріонеткою в руках міфічного Ероса, а постійне ігнорування людської особистості і недовіра до зовнішніх проявів можуть привести до нав'язливого схиляння перед підсвідомим, «до догматичного акценту на внутрішні процеси як єдину сутність людських проявів» [3, с. 22].

Невипадково, констатуючи крах аристократичних, аграрних, національних цінностей, очевидну неухильну механізацію, Е. Еріксон послідовно проводить думку про те, що дослідження ідентичності відтепер стає стратегічним завданням, подібно до того, як у часи З. Фрейда дослідження сексуальності.

Експлікуючи ідентичність як складне особистісне утворення в межах власної тотожності та цілісності, спадкоємності минулого, теперішнього і майбутнього, прийняття власної подібності до інших, а також унікальності і неповторності, Е. Еріксон відстежує процес трансформації життєвого досвіду людини в індивідуальне «Я». У його розумінні ідентичність – це самототожність, що перебуває у безперервному розвитку та самовдосконаленні, це своєрідний самообраз, який індивід співвідно-

силь із собою і який вбирає в себе все багатство відношень особистості до наявної дійсності, який формує відчуття адекватності і стабільного володіння особистістю власним «Я» та ситуацією, що склалася, а також здатність до осмисленого на повноцінного розв'язання завдань, що виникають на кожному етапі особистісного розвитку. Тобто психоаналітик вбачає в ідентичності організацію життєвого досвіду, основними властивостями якого є мінливість і тривалість.

Структуру ідентичності Е. Еріксон називає конфігурацією, яка «виникає шляхом успішного Его-синтезу та ресинтезу протягом дитинства. Ця конфігурація поступово об'єднує конституційні задатки, базові потреби, здібності, значимі ідентифікації, ефективні захисти, успішні сублимації та постійні ролі» [1, с. 79–80]. Розвиток ідентичності трактується як взаємодія біологічного та соціального процесів і власного Его, що поєднує два попередні і якому належить головна роль. Его, постійно балансує між «Воно» та «Супер-Его», майстерно відшукує захисні механізми проти спонук «Воно» і примусів «Супер-Его», з огляду на що набуває статусу внутрішнього інституту порядку індивіда, від якого залежить порядок зовнішній. Інтегративна функція Его стає особливо важливою в часи будь-яких біологічних чи соціальних перетворень. Отже, Его-процес є тим організуючим принципом, з допомогою якого стверджується індивідуальність, що має власну якість, тривалість і досвід особистої актуальності для інших. Структурні елементи Его – це власна тілесна самість (Body-Self), що забезпечує досвід тіла та Его-ідеали, тобто ідеї, взірці, конфігурації, з допомогою яких триває постійний процес порівняння. І якщо Его-синтез втрачається, його заступає Его-тривога, паніка, постійна напруженість.

Належить підкреслити відмінність Его від «Я». Для Еріксона «Я» – поверхове поняття. Воно – тіло, персональність, ролі, що виконує «Я» і складається з безлічі «само». «Я» протиставляється Іншим, проте у тріаді «Я» – Інші – Его» провідну роль виконує саме Его як внутрішній агент, що є запорукою нашого гармонійного існування, оскільки зберігає його шляхом синтезу і зависі усіх вражень, емоцій, пам'яті, імпульсів, що вимагають певних дій. І хоча Его є для нас несвідомим, проте ми не маємо сумніву в тому, що воно працює. Отже, почуття ідентичності Его в Е. Еріксона – це упевненість в тому, що внутрішня тотожність і безперервність, базуючись на минулому індивіда, узгоджується з тотожністю і безперервністю значення індивіда для інших, що виявляється в реальній перспективі кар'єри [2, с. 59].

Завдання Его полягає у тому, щоб, удосконаливши майстерність оволодіння досвідом, зміцнити цілісність, що є ансамблем частин, межі яких гнучкі і відкриті. Якщо ж ця вимога не виконується, виникає

небезпека перетворення у тоталітарну особистість, у котрої особистісні межі суворо визначені, тому ніщо не може проникнути у внутрішню організацію такого індивіда. Онтологічним джерелом Его-синтезу є почуття базової довіри. Отже, у структурі еріксонівської моделі ідентичності виділяємо такі елементи: соматичний, особистісний та соціальний порядки, Его-ідеали, Его-інтегральність, тілесна самість, базова довіра тощо.

Базуючись на двох основних якостях – мінливості та тривалості, становлення ідентичності відбувається у трьох формах: інтроекція, що є примітивним вживанням в образ, ідентифікація як інтеракція з важливими представниками суспільства та формування ідентичності на підставі поєднання ідентифікацій в єдине ціле.

Важливо підкреслити, що Е. Еріксон вважав ідентичність кінцевою, інтегративною якістю особистості, формування якої триває упродовж всього життя, включаючи низку етапів, на кожному з яких нові елементи інтегруються у вже наявну структуру, а ті, що віджили, реінтегруються або відпадають. Ця думка стає зрозумілою з позиції еріксонівської концепції кризи ідентичності, що є наслідком конфлікту між наявною конфігурацією елементів ідентичності, які формують власний спосіб узгодження з довколишнім світом, та біологічною або соціальною нішею існування особистості. Такі кризові моменти й зумовлюють нелінійний розвиток особистості. Знайти вихід із кризи для Е. Еріксона означає прийняти нові цінності і апробувати інші види діяльності. Прикметно, що функціональність особистості та її подальший розвиток залежить від специфічної Его-сили, яку індивід здобуває внаслідок позитивного вирішення певної кризи. У такий спосіб здійснюється пошук власного життєвого статусу, що стимулює саморозвиток індивіда. Е. Еріксон вважає: «Стабільне внутрішнє відчуття своєї ідентичності – це ознака завершення підліткового віку і умова формування дорослого індивіда» [2, с. 98]. Наслідком криз вікового розвитку Е. Еріксон вважає сформоване відчуття ідентичності, яке проявляється у дифузній ідентичності, що дозволяє виділити певні елементи ідентичності на рівні індивідуального досвіду:

- відчуття ідентичності як відчуття власної тотожності та історичної тривалості особистості;

- усвідомлене відчуття особистісної ідентичності, що засноване на двох одночасних спостереженнях: з одного боку, на сприйнятті себе як тотожного й усвідомленні безперервності свого існування в часі та просторі, а з іншого – на сприйнятті того, що інші визнають мою тотожність та безперервність;

- переживання відчуття ідентичності з віком і під час розвитку особистості посилюється: людина відчуває нерозривний зв'язок між усім, що має пережити в майбутньому, між тим, ким вона хоче

стати, і тим, як сприймає очікування інших стосовно себе самої.

Достатньо сказати, що саме цей психічний фактор, що діє всередині, і забезпечує «вибіркове виокремлення значущих ідентифікацій упродовж усього дитинства та поступову інтеграцію образів «Я», що досягає кульмінації в ідентичності» [2, с. 219].

Дослідження Е. Еріксона важливе з огляду на те, що особистісна ідентичність відтепер позиціонується як результат активного процесу досягнення конгруентності різних «Я-образів» і варіантів соціально-рольової поведінки, що супроводжуються відчуттям цілісності та тотожності, тобто персональні компоненти ідентичності тісно вплетені у соціальне середовище, що відстежують Л.І. Божович, Ю.Н. Ємельянов, П. Маркус, Т.Хіггінс, К. Роджерс, П. Гринекр, О. Кернберг, Дж. Б'юдженталь, К. Рудес-там та інші.

Історично одна з пізніх концепцій психоаналізу відтворена у теорії гуманістичного психоаналізу Е. Фромма. У його психоаналітичній площині інтерпретативна модель ідентичності вбирає в себе переосмислені ідеї психоаналітичної школи З. Фрейда, ідеї представників франкфуртської школи (Т. Адорно, М. Хоркхаймер, Г. Маркузе). Особистісне значення ідентичності полягає у відкритті власної унікальності, внутрішньої свободи, самотворенні і самовтіленні. Так, у праці «Втеча від свободи», апелюючи до проблеми ідентичності, Е. Фромм одним із головних мотивів її появи називає усвідомлення власної співпричетності з буттям, а з-поміж п'яти базових (екзистенційних) потреб людини (потреби у спілкуванні, потреби у творенні і творчості як способі подолання своєї тваринної природи, потреби в укоріненні, тобто надійній основі власного життя, потреби у пізнанні довкілля та присвяти життя комусь, у сенсі життя) виокремлює потребу в ідентичності як тотожності із самим собою [7, с. 22]. Дослідник наполягає також на тому, що саме ідентичність гарантує людині можливість знайти свою життєву нішу, а отже, уникнути самотності. Для Е. Фромма мати ідентичність означає бути, а не мати. І «якщо я – це те, що я є, а не те, що я маю, ніхто не може загрожувати моїй безпеці і позбавляти мене почуття ідентичності» [6, с. 117]. Е. Фромм відносить буття до живого людського досвіду, який не підлягає опису. Описати, на думку Е. Фромма, можна тільки маску (persona), що є річчю. «Живу людську істоту описати неможливо, оскільки вона не є річчю, вона унікальна, як відбитки пальців. Можна списати безліч сторінок з описом усмішки Мони Лізи, – говорить дослідник, – але попри все вона так і залишиться загадкою». Передумовами модусу буття Е. Фромм вважає незалежність, свободу і наявність критичного розуму, основою його характерною рисою мислитель вважає активність (не зовнішню, що тотожна повсякчасній

зайнятості, а внутрішню як продуктивне використання власних людських потенцій). Наявність ідентичності означає можливість реалізації власних здібностей та обдарувань, вияву почуттів, любові, пристрасних устремлінь, усього того, що залишається неказаним, адже буття описати словами неможливо, до нього можна тільки долучитися. І якщо у структурі володіння домінують мертві слова та фрази, то у структурі буття – живий невимовний досвід. На думку Е. Фромма, почуття ідентичності немає там, де немає автентичної особистості. Небуття – це функціонування відповідно до логіки мегашини на рівні споживацтва та обміну. Отже, набуття ідентичності у світі домінування інформаційних технологій та ЗМІ стає нагальною проблемою кожного, хто усвідомлює необхідність цілісного уявлення про власне «Я» з метою подолання внутрішньої ентропії та перемоги хаосу. Доречно зауважити, що подібні погляди відстоюють К. Хорні, Р. Баумайстер, В. Хьосле.

Водночас маємо зауважити, що суто теоретичні дослідження особистісної ідентичності сприймалися у науковій практиці у певному метафоричному сенсі, що потребував прояснення та операціональних визначень, які могли стати доступними шляхом емпіричних досліджень. Саме на такому вирішенні проблеми наполягають Дж. Марсія та А. Ваттерман. Так, Дж. Марсія створив свою концепцію на основі емпіричних досліджень підлітків. Вона була сформульована на основі розробленого ним методу напівструктурованого інтерв'ю, суть якого полягала в тому, що на підставі аналізу магнітофонного запису інтерв'ю експерти визначали один із статусів ідентичності індивіда. Поняття «ідентичність» дослідник розглядає як структуру Его – внутрішню, самотворчу, динамічну організацію потреб, задатків, переконань та індивідуальної історії [11, с. 551–558]. Процес пошуку людини самої себе у нього позначено поняттям «Его-ідентичність». Фактично ідентичність – це ієрархічна організація Его або гіпотетична психологічна структура, що проявляється феноменологічно через зразки вирішення індивідом проблем. Саме аспект вирішення проблем покладається Дж. Марсія в основу його статусної моделі ідентичності, що будується з урахуванням двох параметрів: 1) наявності або відсутності кризи – стану пошуку ідентичності; 2) наявності або відсутності елементів ідентичності – особистісно значущих цілей, цінностей, переконань.

Експлікуючи ідеї Дж. Міда та І. Гофмана, Ю. Хабермас уводить в науковий обіг поняття «Я-ідентичність», що є балансуючою єдністю двох вимірів (горизонтального, який складає соціальна ідентичність, та вертикального, що представлений особистісною ідентичністю). Соціальна ідентичність уможливорює виконання різних вимог у рольових системах, до яких належить індивід, а особистісна

забезпечує нерозривність історії життя. Баланс між цими двома вимірами встановлюється з використанням технік взаємодії, освоївши які, людина прагне відповідати соціальним нормам. Ю. Хабермас зазначав: «Розуміння людиною самої себе залежить не тільки від того, як вона себе описує, але й від тих взірців, які вона наслідує. Самототожність «Я» визначається водночас тим, як людина себе бачать, і тим, якою б хотіла себе бачити» [5, с. 7]. За словами Ю. Хабермаса, визначальною технікою є мова. Динаміка «Я-ідентичності» у Ю. Хабермаса співвіднесена з єдністю ідеального та реального у процесах мовного взаєморозуміння. Використовуючи термінологічний апарат символічного інтеракціонізму, зокрема «I» та «Me» Дж. Міда, Ю. Хабермас стверджує, що в динаміці «Я-ідентичності» «me» є консервативною інстанцією, яка, керуючись конвенціональними нормами певних співтовариств, тяжіє до наявних форм існування, відтворюючи у собі те, що уже закріплене. «I» є інстанцією постконвенціональної моральної свідомості, що постає ідеалізованою єдністю загальності та індивідуальності. У її основу покладено універсальні принципи, з огляду на що будь-які часткові системи правил зазнають дестабілізації, а усереднені конвенціональні норми стають неактуальними. Дослідник перекоонує, що «I» як ідеалізована індивідуальність може бути співвіднесена з ідеалізованим комунікативним співтовариством, оскільки постконвенціональна «Я-ідентичність» стабілізується у передчутті симетричних стосунків невимушеного взаємовизнання. Отже, ідеалізоване припущення універсалістської форми існування, у якій кожен може приймати перспективу будь-кого іншого і може сподіватися на взаємне визнання усіма, уможливує узагальнення індивідуальної істоти (індивідуалізм як зворотній бік універсалізму) [12, с. 226–227].

Водночас Дж. Б'юдженталь розуміє ідентичність як процес постійного відчуття свого «Я», а також прийняття себе як даності [10]. У його творчості основне місце належить суб'єктивності. Суб'єктивне позначає багатоманітний внутрішній світ, потік свідомості, глибинну і до кінця не виявлену сутність кожної людини, яка нині втрачена і потребує відновлення. Дж. Б'юдженталь проти спрощеного розуміння людини і людства в цілому. Автентична природа людини прихована у безперервному процесі дорефлексивного невербального усвідомлення буття, у якому людина відчуває незнищенну внутрішню опору і творчо переосмислює наявну дійсність.

Ці думки стають особливо актуальними у постсучасну епоху глобалістських трансформацій, що суттєво видозмінюють особистісний простір. У контексті структуралізму та постструктуралізму ідентифікація трактується як особлива практика означування і самопозначення індивіда. Так, для

Ж. Лакана особистість є розщепленим суб'єктом, кожен елемент якого має власну історію, яка постійно змінюється, перерозподіляючи структуру суб'єктивності. Оскільки не існує стабільного «Я», отже, немає цілісного індивіда. Його місце у Ж. Лакана займає фрагментований індивід.

Постструктуралісти відмовляються сприймати «Я» як особистісний центр, для них «Я» – це ілюзія, віртуальний простір, у якому сходяться перспективні лінії смислу. Ж. Дельоз уводить поняття «номадична сингулярність», М. Фуко говорить про номада-кочівника, який ніде не знаходить собі прихистку, для Ж. Бодрійяра особистість – це лише симулякр. Ця площина нині потребує особливих педагогічних зусиль і особливого методологічного інструментарію для створення рефлексивного простору для осягнення особистісного становлення та особистісної ідентичності.

Висновки. Отже, структурно-функціональний аналіз дозволяє ствердити думку про те, що особистісна ідентичність формується і проявляється на психофізіологічному, психічному та особистісному рівнях. Її розвиток пов'язаний із мотивами, цілями, завданнями, домаганнями, настановами, емоційними станами, здібностями тощо. Особистісна ідентичність є складним інтегральним утворенням, що зазнає постійного впливу психологічних, особистісних і соціальних факторів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Эриксон Э. Проблемы Эго-идентичности. Реферативный журнал. Социология. 1991. № 1. С. 173–200.
2. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996., 344 с.
3. Эриксон Э. Молодой Лютер. М., 1996. 508 с.
4. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности: основные положения, исследования и применение. СПб. Питер. Пресс, 1997. 608 с.
5. Хабермас Ю. Демократия: разум: нравственность. М., 1995. 252 с.
6. Фромм Э. Иметь или быть? М., Прогресс, 1990 336 с.
7. Фромм Э. Бегство от свободы: человек для самого себя. М.: Изида, Клиника глубинной психологии проф. П.С. Гуревича, 2004. 399 с.
8. Фрейд З. Толкование сновидений: пер. с нем. М.: Эксмо; СПб.: Мижгард, 2005. 1083 с.
9. Фрейд З. «Идеал Я». Психология самосознания: хрестоматия. Самара. 2000. С. 442–446.
10. Б'юдженталь Дж. Наука быть живым. М.: Класс, 1998. 336 с.
11. Marcia J.E. Development and validation of ego-identity status. J. of Personality. 1966, P. 551–558.
12. Habermas, J. Individuierung durch Vergesellschaftung, in: Ders. Nachmetaphysisches Denken: Philosophische Aufsätze. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1988. S. 226–227.

ФОРМУВАННЯ ХІМІЧНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ГЕОГРАФІЇ В ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ХІМІЇ

THE FORMATION OF THE CHEMICAL COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY IN THE PROCESS OF STUDYING CHEMISTRY

У статті обґрунтовано необхідність формування хімічного компонента професійної компетентності майбутнього вчителя географії. Зазначається, що на сучасному етапі розвитку освіти знання з хімії є запорукою реалізації Концепції Нової української школи. Проаналізовано зміст шкільних програм з географії, визначено теми, викладання яких дозволяє встановити міжпредметні зв'язки між хімією та географією. Наведено порівняльну характеристику категорій «компетентність» та «результат навчання». Представлено результати навчання, що описують зміст хімічного компонента професійної компетентності майбутнього вчителя географії.

Ключові слова: географія, екологічна компетентність, ключові компетентності, професійна компетентність майбутнього вчителя, хімічна підготовка, хімія.

В статті обоснована значимість формування хімічного компонента професійної компетентності майбутнього вчителя географії. Об'ясняється, що на сучасному етапі розвитку освіти знання з хімії є запорукою реалізації Концепції Нової української школи. Проаналізовано зміст шкільних програм з географії, визначено теми, викладання яких дозволяє встановити міжпредметні зв'язки між хімією та географією. Наведено порівняльну характеристику категорій «компетентність» та «результат навчання». Представлено результати навчання, що описують зміст хімічного компонента професійної компетентності майбутнього вчителя географії.

*Приведена сравнительная характеристика категорий «компетентность» и «результат обучения». Представлены результаты обучения, которые описывают содержание химического компонента профессиональной компетентности будущего учителя географии. **Ключевые слова:** география, ключевые компетентности, профессиональная компетентность, химическая подготовка, химия, экологическая компетентность.*

In article the importance of formation of a chemical component of professional competence of future teacher of geography is proved. Speaks that at the present stage of development of education similar knowledge is necessary for implementation of the Concept of New Ukrainian school. The contents of school programs in geography are analyzed, subjects within which studying it is possible to establish intersubject connection between chemistry and geography are defined. The comparative characteristic of categories "competence" and "result of training" is provided. Results of training which describe the maintenance of a chemical component of professional competence of future teacher of geography are presented.

Key words: ecological competence, geography, key competence, professional competence, chemical preparation, chemistry.

УДК 378.854: 371.134::91:005.336.2

Пшенична Н.С.,
викладач
Бердянського економіко-гуманітарного
коледжу
Бердянського державного
педагогічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процес реформування вищої освіти, який відбувається зараз, направлений на інтеграцію в освітній простір Європи. У Концепції Нової української школи наголошується на необхідності перебудови системи навчання школярів відповідно до компетентнісної парадигми, яка є актуальним покликом сьогодення та необхідною умовою успішної інтеграції держави у міжнародний освітній простір. Як зазначається у документі, серед основних компетентностей, якими має володіти учень, є компетентність у природничих науках і технологіях, що передбачає наукове розуміння природи і сучасних технологій та здатність застосовувати це знання на практиці. Важливою є і екологічна грамотність, тобто вміння розумно та раціонально користуватися природними ресурсами в рамках сталого розвитку [10]. Про необхідність реформування освіти на компетентній основі йдеться у Законі України «Про вищу освіту» [7], Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» [5], Національній доктрині розвитку освіти України в XXI столітті [15], Державному стандарті базової і повної середньої освіти [6].

Безумовно, реалізація зазначених вище положень неможлива без переосмислення сутності підготовки майбутнього учителя, на якого покладене їх впровадження. Формування компетентностей, про які йдеться, є завданням вчителів природничих дисциплін, зокрема географії.

Аналіз досліджень і публікацій. Окремі аспекти формування професійної компетентності майбутніх учителів географії досліджували О. Браславська [2], О. Бугрій [3], І. Гукалова [4], М. Криловець [11], Г. Лисичарова [12], Д. Мальчикова [4], Т. Назаренко [19], О. Тімець [19], О.М. Топузов [14; 20], С. Тросюк [21], В. Самойленко [14; 20], В. Саюк [18].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що, незважаючи на значну кількість публікацій, дослідження зазначеної проблеми не можна вважати завершеним. Це питання потребує подальшого вивчення і розвитку.

Мета статті. Незважаючи на те, що окремі питання підготовки майбутнього вчителя географії активно вивчаються науковцями, питання формування хімічної складової частини професійної компетентності цих фахівців здебільшого зали-

шається поза увагою, є предметом нашого дослідження і буде розглянуте у цій статті.

Виклад основного матеріалу. Національна стратегія розвитку освіти України на 2012–2021 роки зазначає, що організація і зміст сучасної освіти має орієнтуватися на формування компетентностей, які є важливими у житті. Одним з ключових напрямків державної освітньої політики має стати формування здоров'язбережнього середовища, екологізації освіти, валеологічної культури учасників навчально-виховного процесу [16]. Очевидною є думка, що екологічна компетентність має бути складовою частиною професійної компетентності сучасного вчителя.

Підходи до формування екологічної компетентності, сутність цього поняття, його структуру, зважаючи на сучасний стан оточуючого середовища, активно досліджують науковці, серед яких хотілося б відзначити О. Колонькову, В. Маршицьку, О. Пруцакову, Н. Пустовіт, Л. Руденко, С. Шмалей. Підґрунтям нашого дослідницького пошуку є думка, що формування екологічної компетентності та свідомості сучасного вчителя географії неможливе без формування хімічного компонента його професійної компетентності.

Тісний взаємозв'язок між хімією та географією доводить філософська класифікація наук на основі руху матерії, на яку звертає увагу Б. Чернов [22]. Відповідно до обґрунтованої Б.М. Кедровим методологічної основи геологічної форми руху матерії [9] на певному етапі розвитку природи вона дивергувала на органічну та неорганічну [8], а від хімії розійшлися дві гілки: неорганічна, яка через кристалографію привела до мінеральних утворень, та органічна, що через біохімію веде до виникнення біологічних істот. На думку В.С. Ляміна [13], існує так звана географічна форма руху матерії, яка виникла як продовження розвитку неживої природи в умовах Землі. Дослідник виділяє дві гілки розвитку руху матерії, у кожній з яких попередня форма природно породжує вищу форму: неорганічна (фізична – хімічна – геологічна – географічна) та органічна (фізична – хімічна – біологічна – соціально-економічна). Б. Чернов формулює таку думку: «Майбутні вчителі усвідомлюють, що географія досліджує найвищі рівні взаємодії – на рівні форм руху матерії – розкриває взаємозв'язки між біосферою, людством і Космосом» [22]. Все це підкреслює тісний зв'язок між хімією та географією.

Щоб предметно обґрунтувати доцільність формування хімічного компонента професійної компетентності майбутнього вчителя географії, проаналізуємо зміст шкільних програм.

У 6 класі у розділі «Оболонки Землі» (тема «Літосфера, атмосфера, гідросфера, біосфера та ґрунти. Планета людей») передбачено, що

в учнів формуватиметься уявлення про мінерали, гірські породи та корисні копалини; будову атмосфери, властивості повітря в тропосфері; вплив людини на атмосферу; води суходолу – поверхневі та підземні; підземні води, умови їх утворення і залягання в земній корі; термальні і мінеральні води; властивості ґрунтів; вплив господарської діяльності людини на ґрунтовий покрив, рослинність і тваринний світ суходолу та океану; забруднення довкілля та його охорону. Учень має називати суттєві ознаки понять «мінерали», «гірські породи», «корисні копалини»; оцінювати значення чистого повітря для здоров'я людини, наслідки впливу господарської діяльності людини на атмосферу Землі; оцінювати роль води для життєдіяльності людини, вплив людини на різні частини гідросфери; виявляти з членами родини способи очищення води в домашніх умовах і вплив її якості на здоров'я людини; пояснювати вплив людини на компоненти біосфери; характеризувати види господарської діяльності та її наслідки у своєму населеному пункті; оцінювати вплив людини на природу, рівень забруднення навколишнього середовища внаслідок різних видів господарської діяльності; розробляти за допомогою членів родини міні-проект з утилізації побутових відходів.

У 7 класі у розділі «Материки тропічних широт, полярний материк планети, материки північної півкулі, океани» (тема «Африка, Південна Америка, Австралія, Північна Америка, Євразія, Атлантичний океан, Індійський океан») передбачене формування уявлень про сучасні екологічні проблеми, зміну природи материків людиною, екологічні проблеми материків, охорону природи океану, види господарської діяльності в океані, охорону природи океану. Учень має характеризувати основні екологічні проблеми материків; оцінювати наслідки екологічних проблем, наслідки втручання людини в природні комплекси материків, наслідки впливу людини на унікальну природу материків, сучасний стан природи та природних багатств, вплив господарської діяльності людини на природні комплекси материків; розуміти проблеми забруднення океану, оцінювати вплив людської діяльності на природу океану.

У 8 класі у розділі «Природні умови і ресурси України» (тема «Рельєф, тектонічна та геологічна будова, мінеральні ресурси. Води суходолу і водні ресурси. Ґрунти та ґрунтові ресурси. Природокористування») вивчають корисні копалини України, їх класифікацію за використанням, географію, закономірності поширення; паливні корисні копалини; діючі та перспективні басейни й райони видобутку вугілля, нафти, природного газу, сланцевого газу, торфу, займистих сланців; рудні та нерудні корисні копалини, басейни, райони залягання та видобутку; мінеральні води

та грязі; проблеми раціонального використання мінеральних ресурсів; особливості геологічної будови, рельєфу та мінеральних ресурсів своєї місцевості; водні ресурси України, шляхи їх раціонального використання та охорони; умови ґрунтоутворення, структуру ґрунту, ґрунтові горизонти, родючість; основні типи ґрунтів, закономірності їх поширення; зміни ґрунтів внаслідок господарської діяльності людини; заходи з раціонального використання й охорони ґрунтових ресурсів, вплив людини на родючість ґрунтів, основні види забруднень довкілля в Україні, моніторинг навколишнього середовища. Учень має оцінювати вплив людини на рельєф, наслідки видобування корисних копалин та необхідність охорони надр, характеризувати водні об'єкти України, шляхи раціонального використання водних ресурсів, називати основні чинники ґрунтоутворення, пояснювати умови ґрунтоутворення, особливості поширення ґрунтів, оцінювати заходи з раціонального використання і охорони ґрунтів, характеризувати сучасну екологічну ситуацію в Україні.

У 9 класі у розділі «Первинний сектор господарства» (тема «Видобувна промисловість. Вторинний сектор господарства. Металургійне виробництво. Хімічне виробництво. Виробництво деревини, паперу. Глобальні проблеми») розширюється та поглиблюється уявлення про класифікацію природних ресурсів за використанням; про видобування вугілля, нафти і природного газу; шляхи покриття дефіциту палива в Україні; видобування металічних руд; розвиток і розміщення виробництв з видобутку залізних та марганцевих руд в Україні; розробку родовищ кольорових руд в Україні; видобування інших видів природної сировини, значення, особливості розміщення виробництв і видобутку кам'яної та калійної солей, фосфоритів, каоліну в країнах світу; енергетику України; найбільші ТЕС, АЕС; використання відновлюваних джерел енергії; сучасні технології виробництва чавуну й

сталі; комбінування в чорній металургії; кольорову металургію; особливості технології виробництва та чинники розміщення підприємств з виплавки міді, алюмінію, титану; виробництво чавуну, сталі, прокату в Україні та домінуючі технології; значення та особливості технологій хімічного виробництва; чинники розміщення основних виробництв хімічних речовин і хімічної продукції, фармацевтичної продукції, гумових і пластмасових виробів; виробництво деревини й паперу, значення, особливості технологій; екологічні проблеми; сировинну й енергетичну проблему. Учень повинен називати види мінеральних ресурсів за використанням, типи електростанцій за джерелом енергетичних ресурсів, шляхи енергозбереження, види чорних і кольорових металів, а також має оцінювати наслідки впливу металургійного виробництва на довкілля, знати види мінеральних добрив, хімічної продукції, оцінювати вплив виробництв хімічної продукції й паперу на довкілля, обґрунтовувати можливі шляхи подолання глобальних проблем.

Задля уникнення методологічних суперечок зупинимось на визначенні основних категорій студентоцентрованого навчання. У Законі «Про вищу освіту» [7] зазначається, що компетентність – це динамічна комбінація знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти. Результат навчання – це сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Подібності та відмінності між категоріями розглянемо за допомогою таблиці 1.

Спираючись на розробки проекту TUNING, означимо компетентності, які є значущими для підготовки майбутнього вчителя географії.

Таблиця 1

Результати навчання та компетентності

	Результат навчання	Компетентність
Визначення	Формулювання того, що, як очікується, має знати, розуміти, бути здатним продемонструвати студент після завершення навчання. Формулюються в термінах компетентностей	Динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь, здатностей.
Етап формування	Може відноситися до окремого модуля або періоду навчання (освітня програма першого, другого, третього циклу)	Формується в різних навчальних дисциплінах, оцінюється на різних етапах.
Особливості реалізації	Формулюється викладачами на рівні освітньої програми або навчальної дисципліни	Набувається особами, які навчаються
Особливості оцінювання	Має чітко вимірюватися	Не може бути чітко виміряна, оскільки є особистим здобутком того, хто навчається, і може бути трактована як здатність до дії, яку не завжди можна перевірити в умовах навчального закладу

Фахові компетентності за проектом TUNING

Проект TUNING	Адапований український переклад
Предметна галузь «педагогіка»	
Knowledge of the subject/subjects to be taught	Знання предмета викладання
Ability to adjust the curriculum and educational materials to a specific educational context	Уміння корегувати навчальний план і навчальні матеріали для конкретного освітнього контексту
Ability to understand and apply educational theories and methodology as a basis for general and specific teaching activities	Уміння розуміти та застосовувати освітні теорії та методології як основу для загальних і конкретних заходів.
Предметна галузь «хімія»	
Ability to demonstrate knowledge and understanding of essential facts, concepts, principles and theories relating to chemistry	Уміння демонструвати знання і розуміння основних фактів, концепцій, принципів і теорій хімії
Ability to conduct risk assessments concerning the use of chemical substances and laboratory procedures	Уміння проводити оцінку ризиків, пов'язаних з використанням хімічних речовин і лабораторних методів
Ability to apply such knowledge and understanding to the solution of qualitative and quantitative problems	Уміння застосовувати хімічні знання і розуміння та осмислення шляхів вирішення якісних та кількісних проблем
Study skills needed for continuing professional development	Навчальні навички, які потрібні для безперервного професійного розвитку
Skills in safe handling of chemical materials, taking into account their physical and chemical properties, including any specific hazards associated with their use	Навички безпечного поводження з хімічними речовинами, враховуючи їх фізичні та хімічні властивості, а також безпеку, пов'язану з їх використанням
Skill at applying knowledge of chemistry for the purposes of sustainable development	Уміння застосовувати знання з хімії з метою сталого розвитку
Basic knowledge on Quality Assurance	Базові знання про стандарти якості

З огляду на перелічені вище компетентності сформулюємо результати навчання (відповідно до таксономії Б. Блума). Стосуватимуться вони переважно когнітивного, методичного та діяльнісного компонен-

тів професійної компетентності майбутнього вчителя [17]. Зважатимемо, що ці компетентності є важливими під час формування ключових компетентностей в учнів (на основі аналізу навчальних програм).

Таблиця 3

Результати навчання, що описують зміст хімічного компонента професійної компетентності майбутнього учителя географії

Назва рівня	Формулювання результату
Знання (Knowledge Level)	<ul style="list-style-type: none"> – знає будову атома; особливості розташування електронів на енергетичних рівнях та підрівнях; рівні організації речовини; хімічну термінологію; способи вираження концентрації речовини у розчинах та сумішах; типи хімічного зв'язку; хімічні властивості металів та неметалів; хімічні властивості основних класів хімічних речовин; основні розрахункові формули; основні хімічні процеси; основні хімічні виробництва; хімічний склад ґрунту; – класифікує хімічні елементи на метали відповідно до їх розташування у періодичній системі Д.І. Менделєєва; хімічні реакції за типом; органічні та неорганічні речовини за класами; частинки хімічних речовин (атоми, йони, елементарні частинки); корисні копалини на рудні та нерудні; – встановлює залежність між типом хімічного зв'язку та фізичними і хімічними властивостями речовини; – наводить приклади хімічних елементів та речовин відповідно до сучасної класифікації ІЮПАК; металічних та неметалічних елементів; хімічних реакцій різних типів; – перелічує основні небезпечні фактори роботи з хімічними речовинами та наслідки їх потрапляння у оточуюче середовище; екологічні проблеми материків та океанів; – описує хімічні процеси та явища, які відбуваються в оточуючому світі та на хімічних виробництвах; – має уявлення про полімери та їх вплив на оточуюче середовище; про продукти хімічної промисловості та способи її виробництва; паливні корисні копалини; про проблему побутових відходів та можливі шляхи їх переробки; способи добування металічних руд; розвиток і розміщення виробництв з видобутку залізних та марганцевих руд; принципи розробки родовищ кольорових металів; особливості розміщення виробництв з видобутку солей, фосфоритів, каоліну; про особливості технології виробництва міді, алюмінію, титану, чавуну, сталі; – складає формули хімічних речовин відповідно до валентностей хімічних елементів; рівняння хімічних реакцій різних типів (молекулярні, йонні, скорочені); – відтворює зміст основних законів та теорій хімії; алгоритм надання першої медичної (долікарської) допомоги у разі нещасного випадку, пов'язаного із хімічними речовинами.

Розуміння (Comprehension Level)	<p>– розуміє наслідки впливу хімічних речовин на оточуюче середовище та здоров'я людини; екологічні проблеми атмосфери, гідросфери та літосфери, які є наслідком забруднення оточуючого середовища хімічними речовинами; залежність між розташуванням хімічного елемента у періодичній системі та його хімічними та фізичними властивостями; значення та практичне використання окремих хімічних сполук; значення хімічних термінів; значення хімічних методів аналізу для моніторингу стану навколишнього середовища; проблеми раціонального використання мінеральних ресурсів; принципи використання відновлюваних джерел енергії; чинники розміщення та принципи виробництва хімічних речовин, хімічної, фармацевтичної, гумової продукції, пластику, деревини та паперу;</p> <p>– описує властивості атомів (спорідненість до електрону, енергію іонізації, сутність електронегативності) та речовин, які утворюють ці атоми, розташовуючись у періодичній системі; методи здійснення основних процесів хімічного виробництва; хімічні методи аналізу;</p> <p>– пояснює будову атомів хімічних елементів та пов'язані із нею здатність до утворення певного типу хімічного зв'язку та властивості сполук елемента; хід розв'язання елементарних хімічних задач;</p> <p>– ідентифікує хімічні явища за їх зовнішніми ознаками;</p> <p>– визначає хімічні речовини за основними властивостями;</p> <p>– вибирає необхідний матеріал хімічної тематики для проведення уроків та виховних заходів.</p>
Застосування (Application Level)	<p>– обчислює відносну молекулярну та молярну масу речовин; кількість та масу речовини; об'єм газу-ватої речовини;</p> <p>– вміє розв'язувати елементарні хімічні задачі з урахуванням чистоти реагентів, виходу продукту, концентрації речовин у розчині чи суміші. Тут доречно встановити міжпредметні зв'язки між хімією та профільною дисципліною;</p> <p>– застосовує хімічну мову; математичні розрахунки опису, пояснення, прогнозування хімічних процесів; одержані хімічні знання у побуті та повсякденному житті;</p> <p>– демонструє вміння пояснити спостережувані явища; здатність підготувати навчально-методичні матеріали до уроків та виховних заходів, тести контрольних робіт, тестові завдання міжпредметного спрямування;</p> <p>– оперує знаннями хімічної тематики під час викладання профільної дисципліни.</p>
Аналіз (Analysis Level)	<p>– аналізує закономірності перебігу хімічних та хіміко-технологічних процесів та їх можливий вплив на оточуюче середовище і здоров'я людей; причини та наслідки екологічних проблем атмосфери, гідросфери та літосфери, які виникають через забруднення оточуючого середовища хімічними речовинами; зміни ґрунтів унаслідок господарської діяльності людини (застосування пестицидів, добрив, промислове забруднення тощо).</p>
Синтез (Synthesis Level)	<p>– висуває гіпотези щодо можливих шляхів збереження оточуючого середовища та зменшення негативного впливу хімічних речовин на гідросферу, атмосферу та літосферу;</p> <p>– організовує діяльність учнів, спрямовану на розв'язання завдань міждисциплінарного змісту (підготовка екологічних проектів тощо);</p> <p>– прогнозує наслідки нераціонального землекористування.</p>
Оцінка (Evaluation Level)	<p>– оцінює знання та вміння учнів щодо взаємозв'язку між хімією та профільною дисципліною; небезпечні фактори застосування хімічних речовин; способи мінімізації забруднення навколишнього середовища; вплив людини на родючість ґрунтів; проблеми енергетики в Україні та можливості хімії у вирішенні цих проблем; значущість хімічного компонента знань у формуванні в учнів природничої картини світу.</p>

Аналізуючи результати навчання майбутніх вчителів географії, зазначимо, що під час викладання хімії можна виділити декілька основних змістових модулів, які будуть доповнюватися варіативними модулями залежно від специфіки професійної спрямованості. Це дозволить забезпечити викладання фундаментального змісту курсу хімії та водночас реалізувати принцип професійної спрямованості навчання через реалізацію прикладного аспекту дисципліни, що викладається. Основні (базові) модулі забезпечують систематичне та послідовне вивчення хімії як фундаментальної дисципліни, а варіативна частина через систему прикладних та практично орієнтованих завдань забезпечить професійну спрямованість викладання [1].

Висновки. Отже, робимо висновок, що формування хімічного компонента професійної компетентності є актуальним покликком сьогодення і потребує подальшого вивчення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Болюбаш Я.Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібн. К.: ВВП «Компас», 2007. 64 с.
2. Браславська О.В. Прогнозувальна оцінка фахової компетентності майбутніх учителів географії як важливої складової їх професійної підготовки: зб. наукових праць Уманського держ. пед. ун-ту ім. Павла Тичини / гол. ред.: М.Т. Мартинюк. Умань: ПП Жовтий, 2012. Ч. I. С. 276–282.
3. Бугрій О.В. Теорія і методика формування інтелектуальних умінь учнів у процесі географічної освіти: автореф. дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.02; Харківський нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2006. 40 с.
4. Гукалова І.В., Мальчикова Д.С. Вступ до фаху: географія і суспільство: навч. посібн. Херсон: ОЛДІ-Плюс, 2015. 268 с.
5. Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)». URL: http://portal.prolisok.org/osvita_ukraine_xxi.html.

6. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. URL: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>.
7. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T141556.html.
8. Кедров Б.М. Естествознание: БСЭ. М.: Сов. Энциклопедия, 1972. Т. 9. С. 103–107.
9. Кедров Б.М. Классификация наук. М.: Мысль, 1985. 543 с.
10. Концепція Нової української школи. URL: <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
11. Криловець М.Г. Система методичної підготовки майбутніх учителів географії: автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02; Ін-т педагогіки АПН України. К., 2009. 40 с.
12. Лисичарова Г.О. Підготовка майбутніх учителів географії до краєзнавчої діяльності в умовах великого міста: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. К., 2008. 20 с.
13. Лямин В.С. География и общество. Философские и социологические проблемы географии. М.: Мысль, 1978. 309 с.
14. Методика навчання географії: навчальна програма / укл. О.М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.М. Булава, Л.П. Вішнікіна. МОН України, Ін-т педагогіки АПН України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти, Полт. ДПУ ім. В.Г. Короленка. К.: ПТЗО, 2009. 36 с.
15. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (Проект). Освіта України. 2001. № 29. 18 липня. С. 16.
16. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf.
17. Пшенична Н.С. Структура та критерії сформованості професійної компетентності майбутніх учителів нехімічних спеціальностей. Педагогічні науки: збірник наукових праць. 2017. Випуск LXXVI. Том 3. С. 74–79.
18. Саюк В.І. Розвиток професійної компетентності вчителів географії у системі післядипломної педагогічної освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04; Центр. ін-т післядипломної пед. освіти АПН України. К., 2007. 22 с.
19. Тімець О.В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки: дис. ... докт. пед. наук: спец. 13.00.04; Уманський держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини. Умань, 2011. 487 с.
20. Топузов О.М., Самойленко В.М., Вішнікіна Л.П. Загальна методика навчання географії: підручник: з грифом МОН молодьспорт України. К.: ДНВП «Картографія», 2012. 512 с.
21. Тросюк С.Д. Формування предметної компетентності з географії України в учнів основної школи: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.02; НАПН України, Ін-т педагогіки. К., 2014. 20 с.
22. Чернов Б. Творча особистість майбутнього вчителя географії формується в умовах інтеграції освіти і науки. Проблеми безперервної географічної освіти і картографії: збірник наукових праць. Харків, 2016. Випуск 24, С. 121–125.

СПЕЦИФІКА ВИКОРИСТАННЯ ЖИТТЄВОТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

THE SPECIFIC USE OF LIFE CREATING POTENTIAL WHILE TRAINING THE FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

У статті проаналізовано специфіку використання життєвотворчого потенціалу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. Розглянуто погляди вчених та філософів на трактування поняття «потенціал». З'ясовано роль майбутнього вчителя початкових класів для суспільства. Звертається увага на вимоги до кваліфікованого життєвотворчого вчителя. Доведено, що використання життєвотворчого потенціалу надзвичайно важливе для професійного становлення кожної особистості.
Ключові слова: життєвотворчий потенціал, професійна підготовка, майбутні вчителі, особистість, початкові класи.

В статье проанализировано специфику использования жизненнотворческого потенциала в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. Рассмотрено взгляды ученых и философов на толкование понятия «потенциал». Выяснена роль будущего учителя начальных классов для общества. Обращено внима-

ние на требования к квалифицированному жизненнотворческому учителю. Доказано, что использование жизненнотворческого потенциала очень важно для профессионального становления каждой личности.

Ключевые слова: жизненнотворческий потенциал, профессиональная подготовка, будущее учителя, личность, начальные классы.

The article analyzes the specifics in usage of creative potential while training the future primary school teachers. The views of scientists and philosophers on the interpretation of the concept "potential" are considered. The role of the future primary school teacher in the society is clarified. Attention is paid to the requirements for a qualified teacher with a life creating potential. It is proved that usage of life creative potential is extremely important for each individual's professional development.

Key words: life creating potential, professional training, future teachers, personality, primary classes.

УДК 378.147

Радченя І.В.,

аспірант кафедри початкової, дошкільної та професійної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Григорія Сковороди

Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміни у системі освіти та суттєві трансформації в політичній, соціальній та економічній сферах життєдіяльності вимагають від особистості швидких та конструктивних дій з особистісного й професійного самовдосконалення. Саме через систему освіти відбувається взаємозв'язок суспільства з різними верствами населення, формування особистості орієнтоване на соціальні очікування та потреби державного замовлення. Державною національною програмою «Освіта (Україна XXI століття)» визначені основні шляхи відродження національної системи навчання, серед яких пріоритетного значення набувають постійне духовне самовдосконалення, творча самореалізація, задоволення інтелектуально-культурних потреб особистості, підвищення професіоналізму педагогічних кадрів, формування здатності вчителів динамічно реагувати на запити громадського життя й виклики часу, забезпечення оволодіння вчителями передовими освітніми технологіями, які сприяють усебічному розвитку особистості школяра. Зміни в системі професійної освіти повинні сприяти формуванню компетентної, життєвотворчої та кваліфікованої особистості майбутнього вчителя початкової школи. Тому актуальність є наслідком необхідності та потреби закладів вищої освіти (далі – ЗВО) у формуванні особистості майбутнього вчителя, здатного реалізувати вищезазначені шляхи відродження освіти.

У сучасних умовах, коли від випускників ЗВО вимагається не тільки володіння певним комплексом сформованих компетенцій, а й розвинені особистісні якості, що дають їм змогу активно включатися в перетворювальну діяльність, перед педагогічним співтовариством стоїть проблема створення оптимальних умов як для цілісного розвитку особистості майбутніх учителів, так і для формування життєвотворчої індивідуальності кожного окремого студента. Розвиток життєвотворчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів – найважливіше завдання кожного викладача, бо потенціал як динамічна структура включає комплекс індивідуальних творчих здібностей (розвиваються у творчій діяльності), а також комплекс психічних новоутворень особистості (виявляються протягом життя). Саме цей потенціал має комплексний характер і виявляється на всіх рівнях індивідуальності (психологічному, соціальному, духовному).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема життєвотворчого потенціалу широко вивчається у філософії, психології, педагогіці та інших науках. Психолого-педагогічні аспекти цієї проблематики представлено в працях І. Бежа, Л. Виготського, Н. Лейтеса, В. Семиченко, О. Яковлевої та інших. Особливості професійної та педагогічної освіти розглядають О. Біда, Г. Васянович, О. Дубасенюк, В. Євтух, І. Зязюн, С. Лісова, Н. Ничкало, Л. Онищук, Г. Яворська. Використанню можливостей професійної підготовки у ЗВО у формуванні

особистості майбутнього фахівця присвячено праці В. Гриньової, Т. Довженко, В. Євдокимова, І. Прокopenка, Л. Ткаченко, Л. Філатової, В. Шищенко та інших. Вивченню творчої особистості, її потенційних можливостей та здібностей присвячені праці Б. Ананьєва, В. Андрєєва, Н. Кузьміної, М. Лазарева, В. Моляко, а розвитку творчих здібностей майбутнього педагога – О. Євдокимової, Є. Калугиної, Г. Панченко та інших. Питання змісту, методів та засобів професійної підготовки висвітлено А. Алексюком, В. Бондарем, О. Горською, А. Капською, М. Шкілем, О. Ярошенко та іншими.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проведений аналіз наукових джерел засвідчив, що, незважаючи на значну кількість публікацій і монографій, дослідження проблеми життєвотворчого потенціалу не можна вважати завершеним. Воно потребує подальшого вивчення і розвитку. Особливу увагу звернемо на використання життєвотворчого потенціалу як на специфіку професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Мета статті – розглянути специфіку використання життєвотворчого потенціалу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Потенціал (від лат. "potentia" – сила) – наявні запаси, витоки, джерела, а також засоби, які можуть бути мобілізовані, задіяні для досягнення поставленої мети. У сучасних умовах термін «потенціал», як свідчить вивчення довідкових видань і словників, використовується як ступінь потужності в якомусь ставленні, як сукупність засобів, необхідних для чогось, як позначення можливостей і джерел, які існують і можуть бути використаними для досягнення певної мети, рішення якогось завдання [1, с. 440]. Поняття «потенціал» у роботах філософів і вчених трактується як внутрішній смисловий слух (Г. Батищев), як прагнення, життєвий дух, напруга, активний рух (А. Бондар), як здатність творити світ для себе (М. Лоський, С. Франк, С. Рубінштейн, А. Лосєв), як життєва стратегія і життєва перспектива (А. Абульханова-Славська) [3, с. 48].

Життєвотворчий потенціал особистості – це сукупність нереалізованих, але наявних у людини якостей і здібностей, які визначають нові шляхи творчості, що приводять до незвичного й оригінального вирішення проблеми або ситуації.

Формування життєвотворчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів – складний і багатогранний процес накопичення та актуалізації творчої енергії, завдяки якому розкривається й збагачується творчий досвід, пробуджується потреба у творчості, у постійному зростанні та збагаченні внутрішніх можливостей, у підвищенні своєї професійної компетентності. Формування творчо налаштованого студента є передумовою подальшого формування та розвитку творчої осо-

бистості кожного учня, спроможного до самоаналізу, саморозвитку й самореалізації в навчальному процесі та у житті. Творчість є істинною сутністю людини, джерелом розвитку та прогресу суспільства. Вільна творча самореалізація особистості є запорукою її успішної адаптації та інтеграції, здійснення нею свого призначення.

Якісного результату на шляху до формування, а потім до використання життєвотворчого потенціалу майбутніх учителів початкових класів можна досягти як у процесі аудиторної роботи, так і у позанавчальній діяльності. Теоретична та практична підготовка є основною формою набуття знань і вмінь студента під час навчально-виховної роботи. Викладачі створюють умови для комфортного перебігу навчального процесу з урахуванням індивідуального підходу до кожного студента та використовують низку допоміжних засобів (творчі завдання, елементи проблемного навчання, інноваційні та інтерактивні технології). Це формує й збагачує життєвотворчий потенціал майбутніх учителів початкових класів.

І. Зязюн зазначає: «Педагог має справу з конкретними людьми: дітьми свого класу, школи, іншого закладу, проте його завдання не лише особистісне, а й суспільно зумовлене – підготовка підрастаючого покоління до активної участі в житті суспільства. Чому суспільство змушене відкривати школи, тримати армію вчителів? Для того, щоб нові покоління могли включитися у різні сфери життя (розвивати науку, мистецтво, виробляти продукцію, поширювати досвід). Саме тут, в освіті, у згорнутому вигляді діти проходять попередній шлях людства і засвоюють ті результати, яких воно досягло впродовж тисячоліть» [2].

Від студентів педагогічних ЗВО очікується прояв власних якостей та здібностей у напрямі майбутньої професійної діяльності у поєднанні з якісним оволодінням і використанням теоретичних і практичних матеріалів, постійне вдосконалення й розширення власних знань, умінь та навичок, їх використання під час навчання і практичної діяльності. Процес оволодіння професією повинен мати безперервний, послідовний, цілеспрямований характер. Постійна робота студентів у такому режимі є підґрунтям до життєвотворчості в майбутній професійній діяльності. Поєднання індивідуальних можливостей та правильно організованого процесу освіти призведе до формування студента, майбутнього вчителя початкових класів, спроможного до самоаналізу, синтезу, всебічного розвитку, самовдосконалення, самоконтролю, самонавчання та самореалізації.

Носієм педагогічної життєвотворчості є вчитель, який стоїть біля витоків розвитку особистості, він супроводжує і надихає творчий розвиток людини. Свого часу В. Сухомлинський писав: «Працю вчителя ні з чим не можна ні порівняти, ні зіставити.

Ткач уже через годину бачить плоди своєї роботи. Сталевар через кілька годин радіє з вогненного потоку металу. Хлібороб, сіяч через кілька місяців милується колосками і жменю зерна, вирощеного в полі <...> А вчителів треба працювати роки, щоб побачити предмет свого творіння, буває, минають десятиріччя, і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислив <...> Учитель зобов'язаний – перед суспільством, перед батьками – працювати тільки правильно, тільки добре <...>» [5, с. 341].

Для формування кваліфікованого вчителя початкових класів та творчої особистості необхідно формувати й розвивати в студента інтерес до професії вчителя, професійно-педагогічну спрямованість особистості, пізнавальну спрямованість, педагогічну культуру, педагогічну майстерність, педагогічні здібності (дидактичні, організаторські, комунікативні) та життєвотворчий потенціал.

Життєвотворчий учитель – це дослідник, якому притаманні такі особистісні якості: науково-педагогічне мислення, критичний аналіз педагогічних завдань, розвинена педагогічна інтуїція, потреба у професійному самовдосконаленні тощо. Формуванню творчої активності, яка буде передувати життєвотворчості студента під час професійної діяльності, сприяють участь у лекційних і практичних заняттях, проведення круглих столів, диспутів, дискусій, творчих вечорів, знайомство з інноваціями педагогічного процесу.

У процесі підготовки вчителів початкової школи необхідно враховувати особливості індивідуальності та риси творчої людини (спрямованість на самореалізацію, бажання досягнути мети, самостійність і незалежність думок та суджень, відкритість і щирість, оригінальність, ініціативність і гнучкість, віра у власні сили, високий рівень рефлексії, самокритичність і критичність у судженнях, відкритість досвіду, сприйняття незвичайного, нового, оригінального в навколишньому світі й передача власного ставлення до світу) [4, с. 77].

Сучасний учитель повинен володіти певними технологіями та підходами. Завдання професійної освіти – надати студентам – майбутнім учителям початкової школи інформацію та відповідний рівень оволодіння особистісно орієнтованим підходом, технологією співпраці та розвивального навчання, проблемним, пошуковим, творчим під-

ходами на основі активізації мисленнєво-аналітичної діяльності учнів, технологією на основі гуманізації та демократизації відносин, інформаційними системами й технологіями, проведенням роботи з матеріалами ЗМІ. Усе це сприятиме творчому розвитку майбутнього вчителя, його самореалізації під час навчального процесу й оволодіння професією. Використання життєвотворчого потенціалу у професійній діяльності майбутніх учителів початкових класів дозволяє визначити готовність студентів до творчої самореалізації в професійному становленні за наявності в майбутніх учителів початкової школи знань сучасної педагогічної та психологічної теорії, знань особистісно орієнтованих технологій розвитку й виховання творчої особистості, дидактичних знань щодо організації навчально-виховного процесу, спрямованого на творчий розвиток його суб'єктів, знань форм і методів стимулювання творчої діяльності учнів.

Висновки. Отже, використання життєвотворчого потенціалу у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів є своєрідною вірою в можливість й перспективи кожного студента, залежить від якості педагогічної освіти, від удосконалення системи психолого-педагогічних умов формування творчої індивідуальності майбутніх учителів початкових класів. Використання життєвотворчого потенціалу надзвичайно важливе для професійного становлення кожної особистості. Теоретична значущість і недостатня практична розробленість проблеми відкривають перспективи для подальшого її дослідження.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бибик С.П., Сюта Г.М. Словник іншомовних слів: тлумачення, словотворення та слововживання / за ред. С.Я. Ермоленко. Харків: Фоліо, 2006. 623 с.
2. Зязюн І.А. Освіта і вчитель в українському державотворенні. Освіта України. 1998. С. 6.
3. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. К.: Либідь, 1991. 96 с.
4. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Личность: внутренний мир и самореализация: идеи, концепции, взгляды. Санкт-Петербург, 1996. 175 с.
5. Сухомлинський В.О. Сто порад вчителів: вибрані твори: в 5 т. Київ: Радянська школа, 1976. Т. 2. 593 с.

ІННОВАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНІ ПРОЦЕСИ У ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

INNOVATIVE-TECHNOLOGICAL PROCESSES IN FUNDAMENTALIZATION OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL WORKERS

У статті розглянуто проблему впровадження інноваційних технологій в освітній процес вищої школи для віднаходження найоптимальніших засобів впливу на майбутнього фахівця. Це передбачає оптимізацію професійного саморозвитку студента в навчальній аудиторії. Визначено інноваційно-технологічний процес як педагогічний процес поступового заміщення традиційного наповнення навчальних дисциплін змістовним включенням в навчання фундаменталізації професійної освіти й відповідною в цьому напрямі цілеспрямованою, паритетною, практико-зорієнтованою діяльністю викладача та студентів. Розкрито головні напрями набуття знань майбутніми соціальними працівниками під час впровадження інноваційних технологій в процес фундаменталізації професійної підготовки. Відображено використання унормованих критеріїв щодо оцінки ефективності впровадженого нововведення. Встановлено, що інноваційно-технологічний процес у вищій школі завжди направлений на перспективу та є цілісним, реалістичним, інтегративним та керованим.

Ключові слова: професійна підготовка, освітні інновації, майбутні фахівці соціальної роботи, інноваційно-технологічні процеси, фундаменталізація професійної підготовки.

В статье рассмотрена проблема внедрения инновационных технологий в образовательный процесс высшей школы для нахождения оптимальных средств воздействия на будущего специалиста. Это предусматривает оптимизацию профессионального саморазвития студента в учебной аудитории. Определен инновационный технологический процесс как педагогический процесс постепенного замещения традиционного наполнения учебных дисциплин содержательным включением в обучение фундаментализации профессионального образования и соответствующей в этом направлении целенаправленной, паритетной, практико-ориентированной деятельностью преподавателя и

студентов. Раскрыты главные направления приобретения знаний будущими социальными работниками при внедрении инновационных технологий в процесс фундаментализации профессиональной подготовки. Отражено возможное использование нормированных критериев оценки эффективности внедренного новшества. Установлено, что инновационно-технологический процесс в высшей школе всегда направлен на перспективу и является целостным, реалистичным, интегративным и управляемым.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, образовательные инновации, будущие специалисты социальной работы, инновационно-технологические процессы, фундаментализация профессиональной подготовки.

The article describe the problem of introducing of innovative technologies into the educational process of higher education in order to find out the most optimal means of influence on the future specialist, which involves optimization of the student's professional self-development in the educational audience. The innovative-technological process is determined as a pedagogical process of gradual replacement of the traditional fulfilling of educational disciplines with the substantive inclusion of the fundamentalization of professional education in the study and the purposeful, parity practical-oriented activities of the teacher and students. The main directions of knowledge acquisition by future social workers during introduction of innovative technologies in the process of fundamentalization of professional training are found out. The use of standardized criteria for evaluating the effectiveness of the implemented innovation is described. It has been established that the innovative-technological process in high school is always oriented towards perspective and is integral, realistic, integrative and manageable.

Key words: professional training, educational innovations, future specialists of social work, innovative-technological processes, fundamentalization of professional training.

УДК 378.14:377.35:001.76

Ребуха Л.З.,

канд. психол. наук,
доцент кафедри психології та
соціальної роботи
Тернопільського національного
економічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Нині фундаменталізація вищої професійної освіти зумовлена швидким зростанням обсягу знань, зміною вимог до професійної підготовки фахівців, ідеєю сталого розвитку сучасного українського суспільства. Фундаменталізація як провідна тенденція у функціонуванні вищої професійної освіти здатна забезпечити сприятливі умови для підготовки фахівців з високим рівнем інтелектуального потенціалу, наукової культури мислення та творчої практично зорієнтованої діяльності, щоб в майбутньому вони залишалися соціально захищеними та конкурентоспроможними на ринку праці.

Водночас фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах України спрямована на

подолання розриву між вузькоспеціалізованими, методологічно важливими й актуальними в часі знаннями, теоретичною і практично зорієнтованою освітою. Головні завдання, які ставляться до фундаменталізації професійної підготовки, направлені на створення вітакультурного освітнього простору, в якому майбутні фахівці мають змогу розкрити власні професійно значущі знання, ґрунтовно освоїти отриману від викладача інформацію, на методологічному рівні осмислити сутнісний зміст соціальної дійсності тощо. За ефективно спроектованих педагогічних умов у студента впродовж усього навчання в університеті формується мотивована потреба в саморозвитку, самоосвіті й неперервності освіти впродовж життя. Фундаменталізація професійної підготовки слугує дієвим

інструментом у досягненні наукової та професійно спрямованої компетентності майбутніх фахівців і направлена на розвиток пізнання сучасних науково-теоретичних та прикладних інноваційних технологій. Сформоване у такий спосіб змістове наповнення навчальних дисциплін дозволяє студенту сповна та цілеспрямовано використовувати в майбутній практично зорієнтованій діяльності самостійно набутий освітній досвід. Тому інноваційно-технологічні процеси фундаменталізації підготовки майбутніх соціальних працівників у вищій школі є важливою умовою ефективного професійно спрямованого навчання студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідженням інноваційно-технологічних процесів у вищій школі займалися І. Белкін, І. Гавриш, О. Дубасенюк, М. Євтух, А. Зязюн, Т. Захарчук, І. Мельничук, О. Пехота, Н. Прасол, А. Фурман та інші науковці, які зіставляли все нове в освіті з такими ознаками-характеристиками, як користність, прогресивність, позитивність, сучасність, вартісність, а також розглядали ці ознаки-характеристики відповідно до технологічного забезпечення передового освітнього досвіду.

Науковець І. Белкін зазначає, що нові ідеї, передові підходи, нововведені методи, осучаснені технології в освіті передбачають певну новизну та організацію нового й слугують тими елементами освітнього процесу, які визначають прогресивне начало в наукових пошуках та здатні змінити освітній процес шляхом переходу системи з одного стану в інший – інноваційно-технологічний [1, с. 114–115]. Важливими є думки О. Пехоти та Н. Прасол, які вказують на те, що інноваційно-технологічні процеси у вищій школі завжди мотивовані, цілеспрямовані, усвідомлені та направлені на забезпечення високого рівня ефективності створення, освоєння і використання педагогічних інновацій у навчальному процесі [6, с. 349–350]. На думку О. Дубасенюк, в сучасній вищій школі поширений підтримуючий тип навчання. Противагою є освітній простір, який заохочує інноваційно-технологічні освітні зміни, спрямовані на активне розв'язання професійних проблемно-ситуаційних задач, що пов'язані з окремим індивідом та суспільством загалом [3, с. 1–3].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Усі зазначені науковці розглядають інновацію як нововведення, успішний розвиток певної галузі, що реалізується в освітньому процесі безперервно та постійно вдосконалюється під час його запровадження. Однак невирішеною частиною загальної проблеми залишаються інноваційно-технологічні процеси вищої школи, які направлені на фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Мета статті – охарактеризувати важливість використання інноваційно-технологічних процесів

у системі вищої освіти та визначити їх вплив на фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

Виклад основного матеріалу. Розвиток вищої освіти України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору передбачає постійне підвищення її якості, яке передбачає модернізацію змісту, форм та організаційної структури навчального процесу, а також впровадження освітніх інновацій та технологій. Якщо раніше університетська освіта була спрямована на формування знань, навичок та соціально-інформаційних умінь для забезпечення готовності до життя та пристосування особистості до суспільних обставин, то нині вона більше зорієнтована на професію й конкурентоздатність майбутнього фахівця. Тому впровадження інноваційних технологій та віднаходження найоптимальніших засобів впливу на студента в навчальній аудиторії дозволяє забезпечити рівновагу між соціальними та індивідуальними потребами й запустити механізм власного саморозвитку, що передбачає самовдосконалення, самоосвіту та особистісне формування професійних норм [1, с. 116].

Інновації самі собою не постають, вони є плідним наслідком наукових пошуків, результатом дослідження сутності особливих якостей протікання інноваційно-технологічних процесів професійної освіти. Нині таким процесом в університетській освіті є фундаменталізація професійної підготовки майбутніх соціальних працівників, яка відіграє вагомий роль у забезпеченні й подальшому розвитку вищої професійної освіти й особистості майбутнього фахівця.

Інновація розглядається нами як процес, що передбачає поступове скерування традиційного університетського навчання у бік заміщення змістового наповнення навчальних дисциплін фундаменталізацією професійної освіти й відповідною в цьому напрямі цілеспрямованою і паритетною діяльністю викладача та студентів. Результат спільної діяльності відображений у формуванні компетентних навичок та спрямований на професіоналізацію майбутнього фахівця. Інноваційно-технологічний процес є важливою умовою впровадження фундаменталізації освіти, яка розкривається через планомірне, систематичне й послідовне введення в навчання студентів оригінальних, авторських способів та удосконалених прийомів педагогічних діянь викладача й спроектованих освітніх засобів, які разом здатні охопити цілісний навчальний процес від формулювання мети до очікуваних, передбачуваних результатів [7, с. 112–114].

Головними напрямками в набутті знань під час використання інноваційних технологій для фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є такі:

- єдність наукового й освітнього процесів;
- розробка методів навчання, спрямованих на професійну самоосвіту та безперервне навчання;
- змістове удосконалення робочих програм та навчальних дисциплін;
- інноваційне спрямування цілісної системи модульного навчання;
- результативне науково-методичне забезпечення навчального процесу;
- комплексні професійно зорієнтовані діагностичні методики, тести та ситуативні проблемні задачі професійного спрямування [9].

Педагогічна інноваційна технологія, на переконання науковця І. Мельничук, завжди поєднує науково-методичну, інтегративну, динамічну, відкриту, інноваційно-продуктивну, синергетичну систему, зумовлену часовими і просторово-цільовими характеристиками організації, та функціонування сукупності компонентів педагогічного процесу [5, с. 192]. Ця система завжди дієва за умов об'єднання таких складників:

- викладачів вищого навчального закладу, котрі, натхненні інноваційно-ідейними думками, оптимізують навчальний процес майбутніх фахівців соціальної роботи практично зорієнтованими методиками та прогресивними техніками на основі реалізації ефективних моделей групової міжособистісної взаємодії;
- професійно вмотивованих студентів, які в навчальній аудиторії проявляють активність, самостійність, ініціативність, творчість, які націлені на майбутню результативну професійну діяльність і самоосвіту впродовж життя;
- змістового наповнення навчальних дисциплін, пріоритетом якого є фундаменталізація професійної підготовки майбутніх фахівців за умов університетської освіти;
- наукові, методологічні, методичні, технологічні, організаційні, діяльнісні та інструментальні засоби навчання, що оптимізують реалізацію педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних працівників.

Інноваційні освітні технології завжди націлені на перспективу, характеризуються демократичністю, цілісністю, реалістичністю, інтегративністю та керованістю [8]. Винятково необхідною технологією, що охоплює усі зазначені спрямування інноваційної освіти, є інтерактивне навчання. У процесі діалогічного та взаємодіючого навчання майбутні соціальні працівники можуть ділитися власними міркуваннями, переконаннями, професійно зорієнтованими повідомленнями, а отже, викладачу відводиться керівна роль в організації спільної творчої діяльності, ділового співробітництва, у створенні вітакультурного освітнього простору. Освітній інноваційно-технологічний процес за умов інтерактивного навчання організовується у такий спосіб, що практично всі студенти виявля-

ються залученими до наукового пізнання та мають змогу рефлексувати.

Змінними компонентами під час фундаменталізації професійної підготовки майбутніх соціальних працівників є засоби навчання, якими можуть слугувати інноваційні методи та форми проведення занять, що є оптимальними способами організації та здійснення освітнього процесу [4, с. 48]. Фундаменталізація професійної освіти визначається ефективною реалізацією викладачем інноваційно-технологічного процесу, який втілюється через такі складові частини: ідею, що суттєво впливає на зміну організації навчання студентів; ґрунтовний опис технологічного процесу та всіх його особливих властивостей; комплексне використання засобів навчання; досягнення практичних результативних показників, що встановлюються діагностичними методами та зобов'язані бути вищими, ніж до впровадження інновації.

Формування спрямованості інноваційно-технологічного процесу до фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери передбачає використання унормованих критеріїв, що уможливають оцінку ефективності впровадженого нововведення. До критеріїв ефективності належать такі:

- новизна (окреслює рівні впровадження інноваційного досвіду як абсолютний, локально абсолютний, умовний та суб'єктивний);
- оптимальність (охоплює досягнення результатів за найменшим витрачанням часу, фізичної та розумової інтенсивності, а також означає відповідну стійкість набутих позитивних результатів у майбутнього соціального працівника);
- можливість технологічного запровадження інноваційного досвіду у вищих навчальних закладах (забезпечує перспективне використання інновацій в університетах щодо розв'язання проблем, пов'язаних з ефективною фаховою підготовкою за спеціальністю «Соціальна робота»).

Лише за таких умов фундаменталізація освіти забезпечує реальний внесок в теоретико-методологічну, технологічну, практично зорієнтовану та професійну підготовку студента, проектує цілеспрямовану мотивацію до вивчення навчального матеріалу, розвиток професійного мислення та інтелекту, вміння використовувати новітні інноваційні технології.

Висновки. Інноваційно-технологічні процеси у вищій школі, які спрямовані на фундаменталізацію професійної підготовки, розгортаються через найновіші досягнення науки, удосконалені мовні стратегії та системне використання інформаційних засобів. Вони формують цілісну, висококультурну та фахово компетентну особистість, здатну в майбутньому самостійно займатися самопідготовкою та професійним самовдосконаленням упродовж про-

фесійного життя. Інноваційні педагогічні технології практикують різні форми навчальної співпраці, тому їх вважають важливим інструментарієм у досягненні спільної дидактичної мети та одержанні запланованого результату відповідно до фундаменталізації професійного практично зорієнтованого навчання.

Інтегративність інноваційних технологій професійної підготовки майбутніх соціальних працівників може стати предметом наших майбутніх наукових пошуків.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Белкін І.В. Ділові ігри у процесі підготовки фахівців у вищих навчальних закладах. Соціально-політичні, економічні та гуманітарні виміри європейської інтеграції України: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. 2013. С. 114–119.
2. Гавриш І.В. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності: методологічний і теоретичний аспекти. Харків: ХОН-МІБО, 2005. 388 с.
3. Дубасенюк О.А. Інноваційні навчальні технології – основа модернізації університетської освіти. Освітні інноваційні технології у процесі викладання навчальних дисциплін: зб. наук.-метод. праць / за ред. О.А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ, 2004. С. 3–14.
4. Захарчук Т.В. Інноваційні технології навчання в сучасній школі. Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації: український науковий журнал / гол. ред. В.М. Бебик. 2011. Т. 3. С. 48–50.
5. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: монографія. Тернопіль: Економічна думка, 2010. 326 с.
6. Пехота О.М., Прасол Н.О. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій в умовах інтеграції у світовий освітній простір. Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. Харків: НТУ «ХПІ», 2015. Вип. 42 (46). С. 348–355.
7. Ребуха Л.З. Инновационные технологии в профессиональной подготовке будущих социальных работников. Теория и методика профессионального образования: Сб. науч. ст. Выпуск 4. Ч. 1. Минск.: РИПО. 2017. С. 112–117.
8. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчункова перспектива. Психол. і суспільство. 2013. № 4. С. 18–36.
9. Чубко О.П. Інноваційні технології навчання в контексті педагогічної підготовки майбутнього вчителя. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». 2013. №. 108.1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchdpuP_2013_1_108_37.

ПОЛІКУЛЬТУРНА САМООРГАНІЗАЦІЯ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ
У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИMULTICULTURAL SELF-ORGANIZATION OF FOREIGN STUDENTS
IN THE PROFESSIONAL PREPARATION PROCESS

Статтю присвячено дослідженню полікультурної самоорганізації іноземних студентів у процесі професійної підготовки. Звертається увага на те, що тенденції становлення єдиного взаємозалежного світу породили проблему полікультурної самоорганізації мовної особистості. З огляду на це постає питання про важливість створення освітнього засобу, який сприяв би цій самоорганізації. Вважаємо, що професійна підготовка може стати саме таким дієвим інструментом, який дозволить особистості організуватися предметно, соціально, особистісно, культурно і професійно. У статті також акцентується увага на тому, що особливій ваги набуває полікультурна самоорганізація саме іноземних студентів, яка виявляється у розвитку здібностей вирішувати завдання професійної діяльності у процесі позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Ключові слова: полікультурна самоорганізація, професійна підготовка, іноземні студенти.

Статья посвящена исследованию поликультурной самоорганизации иностранных студентов в процессе профессиональной подготовки. Обращается внимание на то, что тенденции становления единого взаимосвязанного мира породили проблему поликультурной самоорганизации языковой личности. В связи с этим возникает вопрос о важности создания образовательного средства, способствующего этому. Считаем, что профессиональная подготовка может оказаться именно таким действенным инструментом, позволяющим личности организоваться предметно, социально,

лично, культурно и профессионально. В статье также акцентируется внимание на том, что особое значение приобретает поликультурная самоорганизация именно иностранных студентов, которая выражается в развитии способностей решать задачи профессиональной деятельности в процессе позитивного взаимодействия с представителями разных культур.

Ключевые слова: поликультурная самоорганизация, профессиональная подготовка, иностранные студенты.

The article is devoted to the study of multicultural self-organization of foreign students in the process of professional training. Attention is drawn to the fact that the trends in the formation of a single interdependent world have created the problem of multicultural self-organization of the linguistic personality, which consists in the formation of a new type of personality, dynamic, able to constantly change depending on the conditions of cooperation with other people. In this regard, the question arises of the importance of creating an educational tool that promotes the multicultural self-organization of the linguistic personality. We believe that professional training can be just such an effective tool, which allows individuals to be organized substantially, socially, personally, culturally and professionally. Also, attention is focused on the fact that the multicultural self-organization of foreign students is of particular importance, which manifests itself in the development of the abilities to solve the tasks of professional activity in the process of positive interaction with representatives of different cultures.

Key words: multicultural self-organization, professional training, foreign students.

УДК 378.14

Семененко І.Є.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
Харківського національного
автомобільно-дорожнього університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Особливою рисою нашого часу є глобалізація. Відбувається становлення єдиного взаємозалежного світу, в якому суспільство не залишається незмінним: з одного боку, універсальність і глобалізація, а з іншого – бажання зберегти самобутність кожної окремої культури. Такі тенденції породили проблему полікультурної самоорганізації мовної особистості, яка полягає у формуванні особистості нового типу, динамічної, здатної постійно змінюватися залежно від умов співпраці з іншими людьми. Крім того, особистість повинна вміти спілкуватися у межах різних культурно-мовних картин світу, їй слід бути культурно самобутньою, відповідальною за власну життєву траєкторію. Тому з огляду на це розуміємо полікультурну самоорганізацію мовної особистості як процес мобілізації і структурування здібностей, умінь будувати діалог культур у процесі здійснення професійної функції [1].

Враховуючи, що розвиток особистості відбувається в процесі сприйняття сучасного багатонаці-

онального і багатомовного світу, розуміння актів культури інших країн, народів, культурних спільнот [2, с. 153], необхідно сказати про важливість створення освітнього засобу, який сприяє полікультурній самоорганізації мовної особистості.

У процесі спостереження та аналізуючи науково-методичну літературу, ми дійшли висновку, що професійна підготовка може стати саме таким дієвим інструментом, який дозволить іноземному студенту розвиватись, реалізувати себе, організуватися предметно, соціально, особистісно, культурно і професійно.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць, у яких досліджується концепт «професійна підготовка», дозволив узагальнити їх згідно зі змістом авторських підходів. Так, низка досліджень виокремлює проблему методико-технологічних особливостей: інноваційні методи навчання в ВНЗ (Н. Наумкін, О. Грошева), проектно-модульне навчання та використання проблемно-модульних технологій у ЗВО

(С. Дейнега, Г. Єрофеева, М. Зуєва, С. Осипова, О. Піралова, Л. Пономарьова), практично орієнтоване навчання (І. Петрова), інтерактивні методи навчання (І. Гревцева).

Актуальною для наукових досліджень у галузі професійної підготовки є проблема формування у майбутніх спеціалістів певних професійно необхідних якостей: особистої мобільності (Т. Котмакова), конкурентоздатності (О. Романовська), професійної самосвідомості (Н. Шварп).

Активно досліджуються мотиваційно-цільові аспекти професійної підготовки: прийоми розвитку мотивації навчання студентів закладів вищої освіти (А. Бобирєва, Л. Грень, С. Занюк), формування професійної спрямованості особистості (Л. Сподін) та професійної спрямованості науководослідної роботи студентів (С. Єфремов), проблеми професійної придатності та професійного самовиховання (О. Барно, С. Даньшева).

Багато наукових праць присвячено дослідженню якості професійної підготовки: підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців (В. Далінгер, С. Дворецкий), інтелектуалізації професійної підготовки (Г. Єгорова); зростанню рівня професійної освіти (Т. Бірюкова).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас слід зазначити, що у сучасній науковій літературі не існує достатньої кількості досліджень з проблем полікультурної самоорганізації іноземних студентів у процесі професійної підготовки.

Мета статті – розглянути професійну підготовку як засіб, що сприяє полікультурній самоорганізації особистості іноземного студента.

Виклад основного матеріалу. Професійна підготовка має здійснюватись відповідно до певних концептуальних засад, які дозволяють унормувати педагогічну діяльність викладачів, усвідомити очікуваний результат, обґрунтувати вибір певних методів та прийомів тощо. Певні наукові досягнення у галузі педагогічної методології професійної підготовки визначаємо важливими для підготовки фахівців із числа іноземних студентів і виокремлюємо такі орієнтири:

- перехід освіти на індивідуально-особистісну основу;
- реалізація ідей неперервної освіти;
- упровадження у фахову підготовку практично орієнтованого навчання;
- використання інтерактивних методів навчання;
- удосконалення рефлексивної складової частини професійної підготовки, що дозволить досягти усвідомлення проблем та їх вирішення стосовно критеріїв якості освіти;
- інформатизація фахової підготовки, що зумовлена тенденцією глобалізації інформаційного простору;

- упровадження принципу зворотного зв'язку;
- формування професійного самовизначення у процесі фахової підготовки [3; 4; 5; 6].

Отже, професійна підготовка є складним інтегрованим процесом, ефективність якого визначається забезпеченням вищезазначених принципів діяльності суб'єктів цього процесу.

Професійна підготовка іноземних студентів визначається такими істотними особливостями, як нерідне зовнішнє середовище і нерідна мова навчання.

Звісно, що саме мова дозволяє розуміти різні культури, надає простір для полікультурного збагачення особистості. Особливої ваги набуває полікультурна самоорганізація іноземних студентів, яка виявляється у розвитку здібностей вирішувати завдання професійної діяльності у процесі позитивної взаємодії з представниками різних культур. Головною метою мовної підготовки іноземних студентів є формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього фахівця, що дозволяє використовувати мову як засіб професійного та полікультурного спілкування. Полікультурна самоорганізація має специфічні цільові, змістові й процесуальні характеристики і спрямована на реалізацію іноземними студентами своїх особистісних цілей, потреб і можливостей у полікультурній, суспільно-політичній та професійній галузях спілкування. З огляду на це активізація діяльності з розвитку полікультурної самоорганізації є на сучасному етапі однією з актуальних методичних проблем професійної підготовки іноземних студентів. Так, студенти мають усвідомити, що майбутня професійна реалізація вимагатиме від них фахової компетентності, яка неможлива без їхньої полікультурної самоорганізації.

З метою активізації цієї діяльності на заняттях з мовної підготовки слід організовувати опрацювання змісту професіограми майбутнього фахівця. Професійна компетентність розглядається нами як характеристика, що відображає ділові та особистісні якості фахівця, рівень знань, умінь, досвіду, достатніх для досягнення мети у професійній діяльності, а також моральну позицію фахівця. Також професійна компетентність може розглядатися як сума професійних компетенцій і соціальної поведінки (уміння працювати індивідуально і в групі для встановлення миру та дружби між народами гуманітарними засобами [6]). Також необхідно визначити критерії професіоналізму:

- глибокі і міцні знання з одержаної спеціальності, вільне користування ними, їх відповідність до запитів практичної діяльності;
- уміння використовувати в практичній діяльності весь набутий багаж знань, знаходити вихід у будь-якій ситуації, правильно оцінювати стан справ і приймати адекватні рішення;

– упровадження в практику роботи нового, передового, знаходження шляхів удосконалення системи роботи та наполегливість у необхідності рухатися до досягнення поставленої мети;

– вміння створити мікроклімат у колективі, повага до кожного, знання й дотримання правил етикету;

– вільне володіння однією або кількома іноземними мовами для оперативного використання світового інформаційного матеріалу.

У процесі аналізу особистісних якостей та умінь, які необхідні у професійній діяльності, зосереджуємо увагу студентів на тому, що більшість із них визначають зміст загальних професійних якостей людини (наприклад, уважність, дисциплінованість, орієнтація на результат, відповідальність, самоорганізація, самостійність, зосередженість, врівноваженість, посидючість та цілеспрямованість). Для узагальнення обговорюємо зі студентами загальні професійні компетенції особистості.

Отже, випускник має опанувати базову програму дисциплін зі своєї спеціальності, бути компетентним у засвоєнні інформаційного простору, виявляти активну життєву позицію, творче ставлення до своєї діяльності, знати іноземну мову і вміти будувати діалог культур у процесі здійснення професійної функції.

Оскільки фахову компетентність розглядаємо як якість, яка необхідна для майбутніх фахівців, зазначимо, що слід формувати в іноземних студентів особисті мотиви до пізнавальної діяльності для оволодіння майбутньою професією саме на заняттях з мовної підготовки. Для цього треба враховувати особливості зовнішніх і внутрішніх мотивів фахової підготовки. Основою зовнішніх мотивів є стимуляція діяльності ззовні, тобто за допомогою нагород, заохочення, покарання тощо, коли фактори стимуляції поведінки перебувають за межами особистісного «Я». Внутрішні мотиви збуджуються пізнавальним інтересом, пов'язаним із певною діяльністю. Отже, нашим завданням у процесі професійної підготовки є формування внутрішніх мотивів професійної спрямованості майбутніх фахівців і знаходження способів перетворення в позитивний негативного зовнішнього мотиву. Для цього з іноземними студентами необхідно активно проводити роботу, що сприяє адаптації на світовому ринку праці (опрацювання професіограми майбутнього фахівця та інформації, що розміщується на порталі молодих фахівців). Результатом такої роботи стає переконання іноземного студента в тому, що саме через спрямованість на формування полікультурної самоорганізації він може кар'єрно зростати і одержувати не лише задоволення від професійної реалізації, а й матеріальну винагороду. Однак у процесі цієї профорієнтаційної роботи слід зміщувати акцент саме на самовиховання професійних якостей, що допо-

магають віднайти час на додаткові заняття, визначити пріоритети в особистих професійних планах тощо, а також приділяти увагу загальним якостям особистості, що заважають їй професійно реалізовуватись. До таких якостей належать несамостійність, лінощі, некомунікабельність, відсутність ініціативи, пунктуальності, скромності, невміння сконцентруватися, ефективно розпланувати робочий день. Щоб цього уникнути, можна запропонувати іноземним студентам на заняттях з мовної підготовки скласти програму самовиховання для підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Після складання цієї програми звертаємо увагу студентів на вправи для професійного самовиховання: тренінги з формування потрібної якості, з усунення шкідливих звичок за допомогою самопереконання та самонавіювання. Також на занятті з мовної підготовки у процесі роботи над текстом «Професія і якості особистості» пропонуємо студентам визначити якості, яких має набути людина певної професії. Тобто на заняттях з мовної підготовки слід керуватися принципами впливу на особистість з метою активізації у неї таких станів, які сприяють підтриманню інтересу до діяльності у полікультурному суспільстві (задоволення від отримання глибоких і міцних знань з одержаної професійної підготовки, вміння користуватися ними, упроваджувати у практику роботи нового, передового, а також знаходження шляхів удосконалення системи роботи, вироблення полікультурних якостей тощо).

Отже, саме через вживання засобів формування полікультурної самоорганізації на заняттях з мовної підготовки (роз'яснення суті та важливості майбутньої професії, опрацювання змісту професійної діяльності фахівців та загальних професійних якостей людини, опрацювання професіограми фахівця, аналіз видів професійних компетенцій, критеріїв професіоналізму, вмінь, необхідних для діяльності в полікультурному суспільстві) вдається досягти усвідомлення іноземними студентами особистих мотивів оволодіння професією, спрямування студентів на досягнення внутрішньої мотивації, самостійності, стійкого інтересу до предметної галузі, сформованості у них спрямування на справу.

Висновки. Якість професійної підготовки фахівців оцінюється через такі показники, як компетентність, самостійність, готовність до прийняття рішень у ситуаціях альтернативного вибору, вміння адаптуватися у швидкозмінних політичних, соціальних і виробничих умовах, наявність мотивації до безперервної освіти та професійного зростання, здібності до полікультурної самоорганізації. *Отже, перед фахівцями закладів вищої освіти постає нове завдання, яке полягає у тому, щоб грамотно організувати систему професійної підготовки як цілісну динамічну структуру, що сприяє*

можливості розвитку полікультурної самоорганізації іноземного студента, яка виявляється у розвитку здібностей вирішувати завдання професійної діяльності у процесі позитивної взаємодії з представниками різних культур.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Карташова В.Н., Исаев Е.А. Организационно-методические основы поликультурной самоорганизации студентов в условиях дополнительного иноязычного образования Вестник РУДН. Серия «Психология и педагогика». 2016. № 2. С. 99–109.
2. Семенова Е.В. Современное образовательное пространство в контексте изменений взаимодействия культур. Философия образования. 2011. № 3 (36). С. 148—155.
3. Сподін Л.А. Педагогічні умови формування професійної спрямованості особистості студентів вищих аграрних закладів освіти: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Київ: Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України, 2001. 20 с.
4. Резван О.О. Рефлексивна позиція студентів вищих технічних закладів освіти як фактор їхньої фахової реалізації. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / редкол.: Т.І. Сущенко та ін. Запоріжжя, 2012. Вип. 27 (80). С. 554–559.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. 2, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2001. 384 с.
6. Грень Л.М. Розвиток мотиваційної сфери студентів як основа досягнення успіху в майбутній професійній діяльності. Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Харків: УІПА, 2010. № 28/29 С. 35–38.

СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ ДО ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МОВЛЕННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

THE STRUCTURE OF READINESS FOR THE FORMATION OF THE BROADCASTING CULTURE IN THE TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF ELEMENTARY SCHOOL

У статті ми проаналізували дослідження вчених щодо визначення структури професійної готовності фахівця. Нами окреслено важливість формування культури мовлення у фаховій підготовці майбутніх учителів початкових класів. Ми визначили основні компоненти та критерії готовності до формування культури мовлення у професійній підготовці майбутніх учителів початкових класів. На основі цього ми виділили основні показники готовності до формування культури мовлення, розробили рівневу структуру готовності майбутніх учителів початкових класів до формування культури мовлення.

Ключові слова: готовність до формування культури мовлення, компоненти та рівні готовності, культура мовлення, майбутній учитель початкових класів, професійна готовність фахівця, фахова підготовка.

В статье мы проанализировали исследования ученых по определению структуры профессиональной готовности специалиста. Нами намечена важность формирования культуры речи в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. Мы определили основные компоненты и критерии готовности к формированию культуры речи в профессиональной подготовке будущих учителей начальных классов. На основе этого мы выделили основные

показатели готовности к формированию культуры речи, разработали уровневую структуру готовности будущих учителей начальных классов к формированию культуры речи.

Ключевые слова: готовность к формированию культуры речи, компоненты и уровни готовности, культура речи, будущий учитель начальных классов, профессиональная готовность специалиста, профессиональная подготовка.

In the article, we have analyzed the research of scientists in determining the structure of professional readiness of a specialist. We outlined the importance of forming communication culture of in the professional training of future teachers of elementary school. We have identified the main components and criteria for preparing for the formation of the broadcasting culture in the training of future primary school teachers. Based on this, we have identified the main indicators of readiness for the formation of the communication culture. Therefore, they have developed a level structure of the readiness of future teachers of elementary school to form the communication culture.

Key words: readiness for formation of speech culture, components and levels of readiness, speech culture, future teacher of elementary school, professional readiness of specialist, vocational training.

УДК 371.15:372.4:372.461

Стамбульська Т.І.,

аспірант

ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Ефективність освітнього процесу початкової школи, успішність у розв'язанні її завдань залежить від фахової підготовки майбутніх учителів початкових класів, важливе місце в якій належить формуванню культури мовлення.

Формування культури мовлення в майбутніх учителів початкових класів на етапі фахової підготовки у вищих педагогічних навчальних закладах вимагає з'ясування сутнісного змісту й компонентного складу цього важливого структурного елемента готовності до майбутньої професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Дослідження свідчать, що вчені по-різному визначають структуру професійної готовності фахівця. У працях Н. Горбач, Н. Кичук, А. Линенко як компоненти готовності визначається ставлення особистості до діяльності. Н. Кузьміна, Л. Спірін, В. Слассьонін, О. Щербаков структурними компонентами готовності вважають мотиваційний, змістовий, процесуальний, організаторський. В. Моляко, Є. Машбиць, О. Тихомиров акцентують на мотиваційному, когнітивному та емоційно-вольовому компонентах професійної готовності [1].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми.

На основі аналізу наукових досліджень, присвячених вивченню сутності та структури професійної готовності майбутнього вчителя початкової школи, нами окреслено компоненти, які мають оптимально забезпечити формування мовленнєвої культури майбутніх фахівців. На нашу думку, дієвими в цьому процесі є мотиваційно-ціннісний, когнітивно-пізнавальний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний компоненти.

Мета статті – розробити й дати характеристику структурі професійної готовності до формування мовленнєвої культури у процесі підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Провідне місце у формуванні мовленнєвої культури майбутніх учителів початкової школи належить мотиваційно-ціннісному компоненту їх професійної готовності [2, с. 51].

Мотиваційно-ціннісний компонент готовності майбутніх учителів початкових класів до формування культури мовлення виявляється у таких ознаках: усвідомлення значення формування культури мовлення для професійного розвитку,

сформованість мотивації до вдосконалення змісту і структури особистої мовленнєвої діяльності, потреба і бажання правильно використовувати всі компоненти мовлення та інтонації.

Зауважимо, що для об'єктивної оцінки мотиваційно-ціннісного компонента готовності до формування культури мовлення визначено такі структурні критерії:

- позитивне ставлення до вдосконалення свого мовлення, подолання недоліків індивідуальної мовленнєвої поведінки;

- усвідомлення необхідності опанування нормативним літературним мовленням, подолання діалектних впливів;

- аргументація провідного значення досконалого володіння нормами літературного мовлення у педагогічній діяльності;

- потреба у формуванні культури мовлення як умови успішності професійної педагогічної діяльності;

- готовність до вдосконалення риторичних умінь.

Майбутній педагог, який має високий рівень мотиваційно-ціннісного компонента готовності до формування культури мовлення, характеризується, передусім, наявністю мотивації (або бажання) до вдосконалення усного і писемного мовлення, інтересом до опанування нормами літературної мови та технікою використання мовних засобів, а також має стійкі мотиви до досягнення успіху у формуванні культури мовлення як запоруки професійної компетентності вчителя початкової школи.

Для студентів педагогічного ВНЗ із середнім рівнем мотиваційно-ціннісного компонента притаманне усвідомлення значення культури мовлення в майбутній професійній діяльності, у них присутній ситуативний інтерес до опанування нормативним літературним мовленням, до подолання діалектних впливів, проте цей інтерес відзначається нестійкістю, перебуваючи під впливом об'єктивних і суб'єктивних чинників.

Майбутні вчителі початкових класів із недостатнім (низьким) рівнем сформованості мотиваційно-ціннісного компонента готовності відзначаються відсутністю чітко визначеного розуміння професійного значення формування культури мовлення, конкретизованого плану заходів і дій для подолання проблем індивідуальної мовленнєвої поведінки, вони не прагнуть до вдосконалення культури мовлення, не вбачають у навчальному процесі ВНЗ можливостей для досягнення професійно необхідного рівня мовленнєвої культури.

Мотиваційний компонент готовності також забезпечує передумови для реалізації інших структурних компонентів, важливе значення серед яких належить когнітивно-пізнавальному компоненту, який спрямований на опанування майбут-

німи фахівцями лінгвістичними, психологічними, педагогічними, філософськими, етичними та естетичними знаннями [3].

Структурними критеріями когнітивно-пізнавального компонента є такі:

- вміння літературно правильно говорити й писати, вільно виражати думки, викладати навчальний матеріал переконливо, логічно, аргументовано;

- здатність добирати мовно-виражальні засоби відповідно до змісту й мети професійної діяльності вчителя початкових класів;

- опанування системою знань норм літературної мови.

Майбутні вчителі початкової школи із високим рівнем когнітивно-пізнавального компонента готовності до формування культури мовлення мають сукупність знань про мовознавчі, психологічні, етичні та естетичні основи формування культури мовлення, володіють глибокими знаннями про психологічні особливості особистості (про увагу, пам'ять, мислення), які забезпечують образність усного та писемного мовлення, знають критерії етики та естетики, які дозволяють дати об'єктивну оцінку доцільності, змістовності та культурі мовлення в цілому вчителя початкових класів.

Для середнього рівня когнітивно-пізнавального компонента готовності характерні знання у галузі мовознавства та інших гуманітарних дисциплін, які дозволяють осмислити механізм формування культури мовлення особистості. Такі студенти володіють у певному обсязі знаннями з психології, філософії, проте не завжди можуть розкрити сутність проблеми формування культури мовлення особистості як міждисциплінарної проблеми. Вони мають сформований термінологічний словник, їм притаманна певна логічність викладу знань з аналізом та узагальненням матеріалу щодо проблем формування культури мовлення особистості. Вони демонструють розуміння й усвідомлення ролі знань із предметів гуманітарного циклу для формування культури мовлення.

Студенти із недостатнім (низьким) рівнем сформованості когнітивно-пізнавального компонента готовності майбутніх педагогів мають поверхові знання з мовознавчих та гуманітарних дисциплін, у них відсутня системність знань, необхідних для осмислення лінгвістичних, психологічних та філософських компонентів формування культури мовлення. Вони недостатньо володіють термінологією, не використовують науково-методичну літературу для підготовки до аудиторних занять.

Об'єктивно зумовлено, що в структурі готовності студентів педагогічних ВНЗ до формування культури мовлення важливе місце відводимо комунікативно-інформативному компоненту.

Закономірно, що комунікації в освітньому процесі відводиться основна роль. обов'язковим для

студента педагогічного закладу вважаємо розвиток комунікативних здібностей.

З огляду на окреслені теоретико-методичні аспекти зазначеної проблеми нами визначено структуру комунікативно-інформаційного компонента готовності майбутнього вчителя початкової школи, до якої належать такі складники:

- уміння налагоджувати контакт із людиною чи групою осіб;
- умінням слухати, сприймати та відтворювати інформацію;
- уміння доцільно використовувати мовленнєві засоби в практиці спілкування;
- здатність визначати стратегію спілкування, добирати аргументи у процесі розмови;
- відповідно до комунікації добирати вербальні та невербальні трансляції інформації;
- здатність використовувати ресурси новітніх інформаційних технологій у навчальній діяльності.

Студентам із високим рівнем комунікативно-інформаційного компонента готовності до формування культури мовлення притаманна здатність налагоджувати ефективні різновекторні комунікативні зв'язки, вони мають вміння і навички організації міжособистісного спілкування за допомогою вербальних і невербальних засобів, уміння отримувати інформацію з різних видів джерел та ефективно працювати з нею для розв'язання навчальних завдань й уміння використовувати сучасні та перспективні засоби ІКТ для пошуку, аналізу та обміну навчальною інформацією.

Середній рівень означеного компонента виявляється у здатності студентів встановлювати емоційний контакт із оточуючими людьми, у наявності вміння і навичок міжособистісного спілкування, у вмінні знаходити відповідні форми спілкування з колегами-студентами та викладачами відповідно до конкретної навчальної ситуації. Студенти володіють основами пошуку навчальної інформації, проте у них виникають проблеми з її аналітичним опрацюванням. Їм притаманне недостатньо активне використання ресурсів новітніх інформаційних технологій у навчальній діяльності.

Студенти з недостатнім (низьким) рівнем сформованості комунікативно-інформаційного компонента готовності до формування культури мовлення характеризуються певними комунікативними здібностями, проте потребують подальшого розвитку вміння організації міжособистісних контактів. Вони володіють основами пошуку інформації, здатні знаходити необхідну навчальну інформацію. Однак у них відсутні практичні вміння аналітичної обробки навчальної інформації для розв'язання освітніх завдань.

Теоретичною основою характеристики креативного (творчого) компонента готовності до формування мовленнєвої культури майбутніх учителів початкових класів слугують результати досліджень

В. Моляко, О. Кульчицької, в яких визначені психолого-педагогічні аспекти здібностей, обдарованості, таланту, спеціальної та професійної обдарованості.

До основних критеріїв креативного компонента готовності належать такі:

- розвиток уяви, фантазії;
- сформованість творчих умінь і навичок;
- допитливість, потяг до пошуку нової інформації, фактів;
- уміння визначати нестандартні шляхи розв'язання навчальних завдань;
- здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів.

Високий рівень креативного компонента готовності майбутніх учителів початкових класів до формування мовленнєвої культури виявляється в розвитку творчих умінь, що сприяють успішному вдосконаленню усного і писемного мовлення, демонструють пошуково-перетворюючий стиль мислення. Також високий рівень виявляється в умінні знаходити альтернативні варіанти розв'язання навчальних завдань, у здатності будувати алгоритм початкових дій для подолання проблемних аспектів власного мовлення, у здатності генерувати нові ідеї з метою оптимізації опанування мовленнєвою обізнаністю.

Для середнього рівня креативного компонента готовності студентів до формування культури мовлення характерне творче фантазування, альтернативність і критичність мислення, здатність мобільно реагувати на окреслені викладачем навчальні завдання. Проте не завжди студенти із середнім рівнем спроможні визначити альтернативні варіанти розв'язання проблемних завдань, вони ситуативно виявляють своєрідність мислення, новий підхід до вирішення проблем, демонструють спроможність продукувати різноманітні ідеї для вдосконалення власного усного та писемного мовлення.

Студентам із недостатнім (низьким) рівнем креативного компонента притаманні ситуативна здатність до творчого осмислення освітніх завдань та уміння аналізувати наявні способи досягнення мети, щоб вибрати вірний варіант. Вони не відзначаються оригінальністю, тобто своєрідністю мислення, незвичними підходами до проблеми. У них немає уміння продукувати оригінальні ідеї.

У структурі готовності до формування культури мовлення важливе значення також має операційно-діяльнісний компонент, який репрезентує комплекс умінь і навичок майбутніх учителів початкових класів щодо володіння набором дидактичних методів, прийомів та засобів формування культури мовлення та передбачає оперування фахівцем технікою самостійної навчальної діяльності.

Вважаємо, що структурними критеріями операційно-діяльнісного компонента готовності студен-

тів (майбутніх учителів) до формування культури мовлення є такі:

- створення установки на оволодіння новими знаннями;
- сформованість у студента вмінь та навичок здійснення самостійної навчальної діяльності;
- опанування засобами та прийомами самостійного розвитку усного і писемного мовлення;
- самоконтроль та самостійний розвиток правильності, виразності, точності та стислості мовлення.

Студентам із високим рівнем готовності до формування культури мовлення згідно з цим компонентом притаманна орієнтація, установка на пошук нових знань, їх систематичне доповнення, вміння орієнтуватися в різних джерелах інформації, вміння працювати з навчальною та додатковою літературою, довідниками, словниками. Вони можуть вести записи, конспекти, тези, плани, виокремлюючи основне, та здатні використовувати різні методи і прийоми роботи над розвитком усного мовлення. Вони цілеспрямовані і зацікавлені у виконанні самостійної роботи, мають об'єктивне ставлення до самостійної діяльності для набуття мовленнєвої культури.

Студенти із середнім рівнем операційно-діяльнісного компонента відзначаються усвідомленням важливості самостійної навчальної діяльності, виявляють зацікавленість новизною та оригінальністю запропонованих проблем для самостійного опрацювання, здатні застосовувати методи і прийоми самостійної роботи для вдосконалення культури мовлення, опановують засоби і прийоми самостійного розвитку усного і писемного мовлення.

Показниками недостатнього рівня операційно-діяльнісного компонента є такі: здатність опра-

цьовувати навчальний матеріал під керівництвом викладача; вміння користуватися інформаційними джерелами супроводжуються відсутністю ведення конспекту, тез, термінологічного словника, плану; самостійна навчальна робота відзначається ситуативністю і несистемним характером; простежуються труднощі в опануванні тренінгів і вправ самостійного розвитку усного і писемного мовлення.

Висновки. Отже, професійна педагогічна готовність майбутніх учителів початкових класів до формування культури мовлення нами розглядається як синтез взаємопов'язаних компонентів, комплексна взаємодія яких відображає сукупність знань, умінь, навичок та особистісних якостей студентів, що забезпечують їх готовність до формування мовленнєвої культури. Цілісність і єдність виокремлених нами компонентів у структурі професійної готовності майбутніх вчителів початкових класів вважаємо необхідними умовами забезпечення ефективності освітнього процесу педагогічних ВНЗ для формування мовленнєвої культури фахівців.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гаркуша С.В. Поняття та компоненти професійної готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1319 (дата звернення: 13.03.2017).
2. Жигір В.І., Чернега О.А. Професійна педагогіка: навч. посіб. Київ: ТОВ «Кондор», 2012. 336 с.
3. Кожухар Ж. Особливості когнітивно-теоретичного компоненту науково-пізнавальної компетентності майбутніх учителів інформатики. URL: file:///c:/users/admin/downloads/vnadps_2013_3_12.pdf (дата звернення: 18.04.2017).

ЗНАЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ВЕРХОВЕНСТВА ПРАВА

IMPORTANCE OF THE FOREIGN LANGUAGE IN ENSURING OF THE RULE OF LAW

У статті висвітлено значення знання іноземної мови для практичної реалізації верховенства права. Розкрито закріплення верховенства права в окремих актах. Зазначено, що роль володіння іноземною мовою у реалізації принципу верховенства права полягає у здійсненні комунікації між юристами, наданні можливостей правознавцям у реалізації свого потенціалу у співпраці з іноземними партнерами, правильному застосуванні норм міжнародного права тощо. Зроблено висновок, що з огляду на останні тенденції глобалізації та євроінтеграції реальним фактором забезпечення верховенства права є знання іноземної мови, зокрема англійської.

Ключові слова: іноземна мова, верховенство права, професійне навчання, євроінтеграція, глобалізація.

В статье освещено значение знания иностранного языка для практической реализации верховенства права. Раскрыто закрепление верховенства права в отдельных актах. Отмечено, что роль владения иностранным языком в реализации принципа верховенства права заключается в осуществлении коммуникации между юристами, предоставлении возможностей правоведам для реализации своего потен-

циала в сотрудничестве с иностранными партнерами, правильном применении норм международного права. Сделан вывод, что с учетом последних тенденций глобализации и евроинтеграции реальным фактором обеспечения верховенства права является знание иностранного языка, в частности английского.

Ключевые слова: иностранный язык, верховенство права, профессиональное обучение, евроинтеграция, глобализация.

The importance of the foreign language skills for practical implementation of the rule of law is highlighted. The consolidation of the rule of law in separate acts is discovered. It is noted that the role of the foreign language in realization of the rule of law lies in implementation of communication between the lawyers and giving them a possibility to realize their potential in cooperation with foreign partners, correct application of the international law and so on. It is concluded that in accordance with the recent trends of globalization and European integration, the real factor of the rule of law ensuring is knowledge of the foreign language, especially English.

Key words: foreign language, rule of law, professional training, European integration, globalization.

УДК 372.881.1

Тимошук І.В.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри мовної підготовки
і комунікації в публічному управлінні
Національної академії
державного управління
при Президентові України

Постановка проблеми у загальному вигляді.

2016 рік Указом Президента України № 641/2015 від 16.11.2015 оголошено Роком англійської мови в Україні [5]. Таке рішення пов'язано із тим, що Україна чітко визначила курс на євроінтеграцію. Сказане підтверджується підписанням Угоди про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським співтовариством з атомної енергії і їхніми державами – членами, з іншої сторони [9], а також виконанням Україною низки заходів, спрямованих на реалізацію цієї угоди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Питання вивчення ролі іноземної мови у професійній підготовці майбутніх фахівців різних спеціальностей було предметом наукового інтересу таких учених, як Я.В. Булахова, М.М. Галицька, Л.І. Довгань, Н.В. Коротка, Н.В. Логутіна, В.В. Марчук, Л.Л. Петльована, М.Л. Писанко, О.І. Тернова, Н.М. Тимошук, Г.В. Турчинова та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас аналіз наукових досліджень свідчить, що у працях вказаних науковців досліджувались загальнонаукові проблеми сучасної педагогіки та особливості мовної підготовки у процесі здобуття вищої освіти. Питання ролі іноземної мови у забезпеченні верховенства права не були безпосереднім предметом наукового інтересу науковців.

Метою статті є встановлення впливу володіння іноземною мовою на практичне здійснення принципу верховенства права.

Виклад основного матеріалу. Через євроінтеграцію для українців став реальністю безвізовий режим з країнами Європейського Союзу, а отже, і свобода пересування.

Інтеграція у європейський простір надає можливість для здобуття освіти у навчальних закладах країн Європейського Союзу і для реалізації права на освіту та інформацію.

Необхідно розуміти, що на реалізацію цих прав людини впливають не лише юридичні, організаційні та фінансові чинники, але й необхідність володіння спільною мовою.

Традиційно склалось, що мовою міжнародного спілкування є англійська мова.

Можна стверджувати, що знання англійської мови є фактором, який безпосередньо впливає на реальність таких прав та свобод людини, як право на освіту, на інформацію та свободу переміщення. Отже, знання іноземної мови – це фактор реального забезпечення верховенства права.

За умов глобалізації всіх сфер суспільного життя проблема мотивації у вивченні іноземних мов стає надзвичайно актуальною. Глобалізація означає, що постійно зростає роль особистих контактів людей, а отже, і вербальної комуніка-

ції, зокрема і міжнаціональної, яка вимагає знання іноземної мови. Іноземні мови стають одним з головних чинників як соціально-економічного, так і загальнокультурного прогресу суспільства. Іноземна мова відіграє значну роль у формуванні особистості та підвищенні рівня освіти, адже з її допомогою можна отримати безпосередній доступ до духовного багатства іншої країни, отримати можливість безпосередньої комунікації з представниками інших народів. Тому не дивно, що останнім часом в нашій країні істотно зріс інтерес до іноземних мов, зокрема англійської мови. Тепер знання двох і більше мов – це безсумнівний атрибут будь-якої сучасної високоосвіченої людини. Політичні та соціально-економічні зміни в Україні, її прагнення активно та плідно співпрацювати із європейськими країнами істотно вплинули на розширення функції іноземної мови як предмета і спричинили до переосмислення мети, завдань і змісту вивчення іноземних мов. Нове політичне становище, розширення міжнародного співробітництва та міжнародних контактів вимагають сьогодні глибокого володіння іноземною мовою. Все це істотно підвищує престиж предмета «Іноземна мова» як навчальної дисципліни [3, с. 33].

З розширенням міжнародної співпраці у всіх сферах нашого життя сучасний фахівець з вищою освітою повинен володіти високим рівнем мовної підготовки для своєї професійної діяльності та подальшого професійного зростання на основі вітчизняних і зарубіжних досягнень, обміну досвідом з іноземними колегами.

У сфері надання юридичних послуг сьогодні спостерігається посилення конкуренції, що змушує юридичні компанії та окремих юристів пропонувати клієнтам широкий спектр послуг. З приходом на вітчизняний ринок зарубіжних партнерів стають затребуваними юридичні послуги саме мовою, яка зручна для цих партнерів, тому вже нікого не дивує, що роботодавці серед основних вимог до претендентів на посаду юриста висувають знання іноземної мови.

Навіть відмінне знання законодавства не гарантує особі розуміння англійських юридичних документів. Тому перше, що необхідно юристу – це володіння спеціальними юридичними термінами. Це допоможе уникнути помилок і неточностей перекладу, які, зрештою, можуть спричинити великі фінансові втрати і навіть міжнародні конфлікти. Знання професійної термінології надасть юристу неоціненну допомогу в складанні та веденні юридичної та фінансової документації, перекладах її з української іноземною, в листуванні з іноземними клієнтами.

Підвищення якості володіння іноземною мовою фахівця – це озброєння його знаннями, практич-

ними вміннями і навичками, які дозволять йому використовувати іноземну мову як засіб інформаційної діяльності, систематично доповнювати свої професійні знання, покращувати якість професійного спілкування.

Щоб успішно вирішувати такі завдання, необхідно тісно пов'язати весь процес навчання з умовами та змістом майбутньої інформаційної діяльності фахівця. Тобто весь процес навчання повинен бути максимально наближений до реальної професійної діяльності фахівця з використанням іноземної мови як засобу інформаційної діяльності, професійного спілкування (безпосереднього (усне мовлення) або опосередкованого (читання)).

Це потребує вирішення таких завдань:

- виявлення комунікативних потреб фахівця під час використання іноземної мови, визначення видів, сфер, тем, типових ситуацій іншомовного спілкування фахівця;
- визначення номенклатури комунікативних завдань, які забезпечують реалізацію комунікативного наміру фахівця;
- конкретизація мовного матеріалу, необхідного для реалізації комунікативних намірів фахівця.

Найчастіше фахівцю доводиться використовувати іноземну мову в навчально-професійній сфері (72,8% опитаних), де ще рідше фахівці використовують іноземну мову в культурних і побутових сферах спілкування (відповідно 17,8% та 15,3%). Мало використовується іноземна мова у сфері суспільно-політичного спілкування (3,1%) і майже не використовується у сфері спілкування адміністративного [2, с. 173–174].

Крім знання спеціальної лексики, вивчення професійної іноземної мови для юриста обов'язково включає розмовні навички. Вони стануть у нагоді під час ведення переговорів із зарубіжними контрагентами, відстоювання інтересів своєї компанії в різних судах (міжнародних), під час спілкування із зарубіжними колегами. Навички читання іноземними мовами допоможуть у сприйнятті різних документів, у читанні фахової літератури. Володіння іноземною мовою необхідне юристу для доповнення своїх знань у галузі міжнародного та національних торгового і комерційного права, правозастосовного порядку в різних країнах.

Завдання формування у студентів-юристів професійно орієнтованої лексичної обізнаності на сучасному етапі полягають у такому:

- у розвитку вміння і швидко застосовувати за різних обставин мислення студента;
- у формуванні навичок використовувати синонімічну сукупність іноземної мови;
- у розвитку мовної здатності добре і швидко міркувати, зіставляти різні думки, всебічно зважувати їх, роблячи певні висновки;

– у поглибленні вмінь передбачення закономірностей розвитку і закінчення явищ і процесів у природі й суспільстві під час читання юридичних текстів іноземною мовою, зокрема англійською, сприйняття на слух;

– у поглибленні навичок самостійної роботи з текстом за фахом, у вдосконаленні вміння до самонавчання;

– у розвитку комунікативних здібностей [8, с. 190].

Важливість верховенства права характеризується його впливом на розвиток суспільства та держави. Верховенство права перебуває під загрозою в усьому світі, зокрема і в Україні, для якої питання розвитку державності є надзвичайно актуальним.

В Україні та більшості країн світу людина, її права та свободи проголошуються найвищою соціальною цінністю. Саме цей принцип диктує спрямованість діяльності держави. Закріплення цього принципу демонструє прагнення нашої держави будувати свою правову систему на основі принципів, що визнаються фундаментальними для будь-якого демократичного суспільства вже протягом кількох століть.

Верховенство права проголошено ст. 8 Конституції України, яка прямо не розкриває його зміст, але настановлює на певні його ознаки. Так, у Конституції сказано: «В Україні визнається і діє принцип верховенства права». У цій же статті Основного закону констатується, що Конституція має вищу юридичну силу в державі, а її норми є нормами прямої дії [1].

У ст. 3 Статуту Ради Європи, до якого Україна приєдналася 31 жовтня 1995 року закріплено: «Кожний член Ради Європи обов'язково має визначити принципи верховенства права» [7]. Проте Статут також не дає чіткого визначення цього принципу, лише саме формулювання та зміст статті констатує, що верховенство права, на думку авторів цього документу, нерозривно пов'язане, по-перше, із правами людини, а по-друге, із принципами, які покладені в основу створення Ради Європи.

Найширше визначення змісту поняття верховенства права міститься у Плані дій «Україна – Європейський Союз: Європейська політика сусідства», схваленому Кабінетом Міністрів України 12 лютого 2005 року. Так, у цьому акті верховенство права пов'язується із демократичними принципами, законним врядуванням, правами людини і основоположними свободами, принципами вільної ринкової економіки, боротьбою з корупцією,

боротьбою з різними формами транснаціональної організованої злочинності й тероризмом, сприянням сталому розвитку і ефективній багатосторонності [4].

У рішенні Конституційного Суду України від 02.11.2004 р. у справі № 1 33/2004 сказано: «Верховенство права – це панування права в суспільстві. Верховенство права вимагає від держави його втілення у правотворчу та правозастосовну діяльність, зокрема у закони, які мають містити ідеї соціальної справедливості, свободи, рівності тощо. Одним з проявів верховенства права є те, що право не обмежується лише законодавством як однією з його форм, а включає й інші соціальні регулятори, зокрема норми моралі, традиції, звичаї тощо, які легітимовані суспільством і зумовлені історично досягнутим культурним рівнем суспільства. Усі ці елементи права об'єднуються якістю, що відповідає ідеології справедливості, ідеї права, яка відображена в Конституції України. Таке розуміння права не дає підстав для його ототожнення із законом, який іноді може бути й несправедливим, може обмежувати свободу та рівність особи» [6].

У зазначеному рішенні закріплено розмежування права та закону, встановлено взаємозв'язок права з іншими регуляторами суспільних відносин. Однак, на жаль, не надано визначення верховенства права.

Тому можна припустити, що роль володіння іноземною мовою у реалізації принципу верховенства права полягає у здійсненні комунікації між юристами, у наданні можливостей правознавцям для реалізації свого потенціалу (зокрема, у співпраці з іноземними партнерами), у правильному застосуванні норм міжнародного права тощо.

Висновки. Отже, всі зазначені документи не дають чіткої дефініції цьому поняттю, але, окреслюючи зміст цього поняття, пов'язують його із розвитком таких публічно-правових інститутів, як державне забезпечення прав людини, верховенство норм Конституції тощо. З огляду на різноманітність підходів можна зазначити, що верховенство права – це збірний термін, що означає найважливіші аспекти демократичного правління.

Верховенство права має бути не лише декларативним принципом, але й практичним інструментом. З огляду на останні тенденції глобалізації та євроінтеграції реальним фактором забезпечення верховенства права є знання іноземної мови, зокрема англійської.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Конституція України: Закон від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/254%D0%BA/96-%D0%B2%D1%80>.

2. Коротка Н.В., Тернова О.І. Іноземна мова в професійній діяльності фахівця-юриста. Водний транспорт. 2012. № 3(15). С. 173–176.

3. Косинская Е.В. Роль мотивации в изучении иностранного языка. Территория науки. 2015. № 5. С. 33–37.

4. План дій «Україна – Європейський Союз»: Європейська політика сусідства: схвалено Кабінетом Міністрів України 12.02.2005. URL: http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=994_693.

5. Про оголошення 2016 року Роком англійської мови в Україні: Указ Президента України № 641/2015 від 16.11.2015. URL: <http://www.president.gov.ua/documents/6412015-19560>.

6. Рішення Конституційного Суду України у справі за конституційним поданням Верховного Суду

України щодо відповідності Конституції України (конституційності) положень статті 69 Кримінального кодексу України (справа про призначення судом більш м'якого покарання) від 02.11.2004 р. № 15 рп/2004 у справі № 1 33/2004. Офіційний вісник України. 2004. №. 45. Ст. 2975.

7. Статут Ради Європи від 05.05.1949 р. Зібрання чинних міжнародних договорів України. 2006. № 5. Кн. 2. Ст. 1270.

8. Тимощук Н.М., Довгань Л.І. Формування професійних якостей майбутніх юристів у процесі вивчення іноземних мов. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. 2013. № 23. С. 190–196.

9. Association Agreement between the European Union and its Member States, of the one part, and Ukraine, of the other part. URL: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2013/0290/COM_COM\(2013\)0290\(PAR2\)_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/docs_autres_institutions/commission_europeenne/com/2013/0290/COM_COM(2013)0290(PAR2)_EN.pdf).

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІМІДЖУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ У ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ

METHODICS OF FUTURE FOREIGN LANGUAGES TEACHERS' PROFESSIONAL IMAGE FORMING AT PEDAGOGICAL INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION

У статті запропоновано авторську методику формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у процесі їх навчання у педагогічних закладах вищої освіти. Представлено варіанти структуризації змісту процесу формування професійного іміджу у майбутніх учителів іноземних мов за кількома ознаками. Визначено підходи й принципи його конструювання за концентраторами «Мій габітарний імідж», «Мій вербальний імідж», «Мій середовищний імідж». Визначено основні форми, методи та засоби реалізації визначеного змісту, серед яких важливе місце посідає не лише формалізована, а й неформальна та інформальна освіта.

Ключові слова: професійна підготовка, професійний імідж, вчитель іноземних мов, зміст процесу формування професійного іміджу, методи навчання, організаційні форми, засоби навчання.

В статті предложена авторская методика формирования профессионального имиджа будущих учителей иностранных языков в процессе их обучения в педагогических учреждениях высшего образования. Представлены варианты структуризации содержания процесса формирования профессионального имиджа будущих учителей иностранных языков по нескольким признакам. Определены подходы и принципы его конструирования по концентраторам «Мой габитарный имидж», «Мой вербальный имидж», «Мой средовищный имидж». Определены основные формы, методы и средства реализации указанного содержания, среди которых важное место занимает не только формализованное, но и неформальное, а также информальное образование.

тарний імідж», «Мой вербальный имидж», «Мой пространственный имидж». Определены основные формы, методы и средства реализации представленного содержания, среди которых важное место занимает не только формальное, но и неформальное, а также информальное образование.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональный имидж, учитель иностранных языков, содержание процесса формирования профессионального имиджа, методы обучения, организационные формы, средства обучения.

The article proposes an author's methodics of future foreign languages teachers' professional image forming in the process of their training at pedagogical institutions of higher education. Variants for structuring the content of future foreign languages teachers' professional image forming based on several grounds are presented. The approaches and principles of constructing the content according to such content concentrators as "My visual image", "My verbal image", "My medium image" are proposed. The basic teaching forms, methods and aids for realizing the defined content are determined. Formal as well as non-formal and informal education is given much attention in this process.

Key words: professional training, professional image, teacher of foreign languages, content of professional image forming, teaching methods, organizational forms, teaching aids.

УДК 378.02:372.8:371.15

Ткаченко Н.М.,

канд. пед. наук, доцент, докторант
Глухівського національного
педагогічного університету
імені Олександра Довженка

Постановка проблеми у загальному вигляді. За сучасних умов серйозних змін зазнало поняття професіоналізму, яке розуміється як результат входження людини в професію і досягнення в ній якісно нового рівня. Безперечним є те, що, коли особистість впевнено набирає траєкторію зростання, виходить на лідерські позиції в своїй професійній сфері, забезпечення бездоганної репутації і довіри є для неї особливо важливим. З огляду на це необхідним атрибутом професійних відносин сьогодні стає професійний імідж. Він визначає місце кожного у структурі суспільних, професійних та міжособистісних стосунків, відкриває шлях до вивчення механізмів самоєфективності, до аналізу розвитку здібностей, виявлення умов для регулювання своєї професійної активності. Правильно сконструйований професійний імідж є механізмом, що оптимізує професійну діяльність людини.

Глибинними змінами в системі загальної середньої освіти та переосмислення значення вивчення іноземних мов на сучасному етапі зумовлена реалізація стратегічного завдання

підготовки вчителя іноземних мов та формування його професійного іміджу.

З огляду на це пріоритетним напрямком вищої педагогічної школи стає організація освітнього процесу, зорієнтованого на становлення особистості вчителя іноземних мов (вчителя мобільного, підготовленого до неперервної самоосвіти, здатного адаптуватися до умов середовища, презентувати себе, бути конкурентним на ринку праці). Це задовольнить виклики сьогодення, сприятиме підвищенню соціального успіху вчителя іноземних мов й забезпеченню його успішної самопрезентації як професіонала у педагогічному й інших середовищах.

Актуалізується потреба розроблення методики цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підґрунтям для розроблення методики цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов слугують праці науковців, присвячені вивченню психолого-педагогічних

аспектів формування професійного іміджу фахівців педагогічних спеціальностей. Це питання вивчали Н. Антонова, О. Бекетова, Г. Бриль, Т. Бусигіна, Н. Гайдук, М. Єлагін, В. Ісаченко, А. Калюжний, О. Камишева, Л. Качалова, Л. Ковальчук, А. Кононенко, Т. Кулакова, І. Ніколаєску, С. Попиченко, І. Размолодчикова, Л. Семенова, М. Сперанська-Скарга, М. Субочева, Н. Тарасенко, В. Черепанова, Є. Яковлева та інші. Аналіз праць цих учених засвідчив наявність значних відмінностей у розумінні понять «імідж» та «професійний імідж», компонентного складу професійного іміджу педагога, а також у підходах до обґрунтування теоретичних засад формування професійного іміджу вчителя, що пояснюється відсутністю фундаментальної теорії іміджу.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземних мов досі не представлена у сучасних наукових розвідках із теорії та методики професійної освіти, хоча і є актуальною. Це обмежує використання педагогічних факторів та забезпечення відповідних умов для його формування, гальмує розвиток іміджотворчої діяльності у закладах вищої освіти (далі – ЗВО), уповільнює застосування в освітньому процесі сучасних педагогічних технологій.

Метою публікації є розроблення авторської методики формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти, що може стати орієнтиром для професійної підготовки у вищій школі.

Виклад основного матеріалу. Одним із основних елементів методичної системи є зміст, що передбачає сформовану систему знань, умінь, навичок особистості, досвіду її творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу [1, с. 321].

Під час обґрунтування змісту підготовки майбутніх учителів іноземних мов з огляду на формування у них професійного іміджу доцільно керуватися розумінням сутності та структури цього феномену.

В основу авторської методики формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов покладено ідею розглядати професійний імідж вчителя іноземних мов як статусно-рольову характеристику, що об'єднує систему його зовнішніх і внутрішніх індивідуальних і професійних якостей і компетентностей, виявляється, підтверджується і розвивається у процесі оволодіння ним соціально-професійним досвідом і покликана створити в громадськості образ соціально-професійної ролі, яку він конструює.

У структурному аспекті професійний імідж учителя іноземних мов трактується нами як багатоконпонентна структура, побудована на основі таких взаємопов'язаних та взаємозумовлених складових

компонентів: мотиваційно-ціннісного (система спонукань та цінностей, що зумовлюють спрямування активності вчителя іноземних мов на створення позитивного професійного іміджу), гностичного (комплекс психолого-педагогічних, фахових знань і пізнавальних умінь, що є основою для формування професійного іміджу вчителя іноземних мов), практично-діяльнісного (сукупність практичних, інтелектуальних, організаторських умінь, що забезпечують створення позитивного професійного іміджу), особистісно-рефлексивного (творчі, ділові якості та здатність до саморегуляції, самоорганізації та власної іміджотворчої діяльності).

Визначені компоненти мають стати об'єктами впливу у процесі підготовки майбутнього вчителя іноземних мов в аспекті реалізації ідей іміджології. Саме вони визначають оптимальність такої підготовки.

З огляду на це нами запропоновано варіанти структури змісту процесу формування професійного іміджу у майбутніх учителів іноземних мов за кількома ознаками:

- за функціями професійного іміджу у становленні особистості;
- за компонентами професійного іміджу;
- за складниками професійного іміджу.

За функціями професійного іміджу у становленні особистості виокремлюємо такі напрями формування:

- *нормативний* (забезпечує засвоєння соціальних норм і традицій відносно професії вчителя, правил педагогічної етики, які зумовлюються соціокультурним рівнем розвитку суспільства. Зміст виховної діяльності обов'язково має містити ті норми, правила і стереотипи поведінки, які визнані в суспільстві. Як справедливо зазначають науковці [7, с. 131–132], у змісті має бути не тільки інформація про норми, а й можливість набуття особистісного досвіду. Досвід поведінки в навчальних або життєвих ситуаціях усвідомлюється студентом і стає вже особистісним досвідом);

- *корекційний* (допомагає зосередити увагу процесу формування професійного іміджу на конкретних проблемах студентського контингенту ЗВО педагогічного профілю, які стосуються мотиваційно-ціннісного, гностичного, практично-діяльнісного, особистісно-рефлексивного компонентів професійного іміджу);

- *креативний* (сприяє прояву ініціативності та активності майбутніх педагогів у іміджотворчій діяльності у ЗВО. Особливу увагу слід приділити спрямуванню діяльності органів студентського самоврядування на формування професійного іміджу майбутніх фахівців);

- *прогностичний* (забезпечує змістове наповнення процесу формування професійного іміджу такими знаннями, вміннями та навичками, які сприятимуть формуванню та підтриманню пози-

тивного професійного іміджу вчителів іноземних мов у майбутньому як під час виконання професійних обов'язків, так і у повсякденному житті).

За компонентами професійного іміджу доцільно виокремити такі напрями структурування змісту:

– *знаннєвий* (забезпечує добір інформації, яка здійснює потужний вплив на формування мотиваційно-ціннісного, практично-діяльнісного та особистісно-рефлексивного компонентів професійного іміджу; стосується обраного фаху й актуальна саме у юнацькому віці);

– *ціннісний* (відповідає уявленням про зміст виховання як систему цінностей і сприяє залученню студентів ЗВО до професійних цінностей);

– *діяльнісний* (вимагає використання сучасних активних й інтерактивних методів навчання і виховання для набуття майбутніми педагогами життєвих навичок, особистісного досвіду у контексті формування професійного іміджу, його створення та підтримання).

За складовими іміджу професіонала вбачаємо доцільність у виокремленні габітарного, вербального і середовищного напрямів, які забезпечують добір змісту процесу формування професійного іміджу майбутнього вчителя іноземних мов.

Вважаємо, що добір та конструювання змісту процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у ЗВО має базуватися на принципах особистісно орієнтованого, системного, компетентнісного, комунікативно-діяльнісного та середовищного підходів. Їх реалізація дозволить спиратися на особистісний досвід студентів, залучати їх до іміджотворчої діяльності як рушійної сили формування професійного іміджу, враховувати їх інтереси, потреби, цінності, формувати вмотивованість до іміджотворчої діяльності та забезпечувати досвід іміджотворення.

Провідними принципами, крім загальнодидактичних, нами визначено такі: принцип відповідності змісту віковим особливостям студентів ЗВО, принцип інтеграції, принцип зв'язку з життям, навчанням і практикою, принцип прогностичності, принцип актуальності, принцип емоційності.

Визначені підходи й принципи, урахування зазначених вище напрямів дозволяють конкретизувати зміст формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов за такими концентрами: «Мій габітарний імідж», «Мій вербальний імідж», «Мій середовищний імідж», які відображено у табл. 1.

Таблиця 1

Характеристика змісту процесу формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти

Концентри	Напрями				
	Знаннєвий	Ціннісний	Нормативний	Діяльнісний	Прогностичний
Мій габітарний імідж	Знання про еталоли краси, стилі одягу, особливості створення ділового образу, місце макіяжу, зачіски, аксесуарів у створенні ділового образу	Провідні цінності особистості, місце фізичного здоров'я в системі цінностей людини, взаємозв'язок між менталітетом і іміджем	Культура зовнішнього вигляду учителя	Уміння й навички створення візуального образу, самооцінки зовнішнього вигляду	Знання, вміння й навички, пов'язані зі стратегіями створення візуальних образів, які забезпечують позитивний професійний імідж
Мій вербальний імідж	Знання про стилі спілкування, їх вплив на взаємовідносини між людьми, комунікативні маніпуляції, особливості невербальної комунікації	Цінність спілкування як універсальної реальності суспільного буття, засобу соціально-педагогічної дії	Правила і норми спілкування у сім'ї, навчальному закладі, у громадських місцях, відповідальність за свої слова (зокрема, правова)	Уміння й навички спілкування у сім'ї, навчальному закладі, у громадських місцях, уміння телефонного спілкування; рефлексія своєї комунікативної поведінки	Знання, вміння й навички, пов'язані з комунікативними стратегіями, які забезпечують позитивний професійний імідж
Мій середовищний імідж	Знання форм і методів самоідентифікації, тактик та стратегій самопрезентації; знання щодо організації робочого простору	Поцінування інших людей	Норми поведінки у сім'ї, навчальному закладі, у громадських місцях, відповідальність за свої вчинки (зокрема, правова)	Уміння і навички самооцінки вчинків, рефлексії, уміння організації робочого простору	Знання, вміння й навички поведінкових стратегій, які забезпечують підтримання позитивного професійного іміджу; вміння сказати "Ні" у ситуаціях, що потенційно небезпечні для професійного іміджу

Реалізація запропонованого змісту можлива шляхом збагачення іміджотворчим компонентом певних дисциплін професійної та практичної підготовки бакалаврів за спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) у процесі аудиторної, науково-дослідної та самостійної роботи студентів, а також під час проходження ними різних видів практик та участі у різних формах позааудиторної діяльності.

Аналіз навчальних планів бакалаврів за спеціальністю 014.02 Середня освіта (Мова і література (англійська)) дозволяє стверджувати, що із вибірки навчальних дисциплін потенціал до формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов мають такі: для реалізації концентрів «Мій габітарний імідж» та «Мій середовищний імідж» дисципліна «Вступ до спеціальності», для реалізації концентру «Мій вербальний імідж» дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Ділова англійська мова». Ці дисципліни потребують збагачення іміджотворчим змістом. Ядром такої підготовки має стати дисципліна за вибором «Професійний імідж сучасного вчителя іноземних мов».

Серед організаційних форм навчання з огляду на формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов найефективнішими визначено дискусійні форми на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії під час аудиторної діяльності (проблемні лекції, практичні заняття, відеолекторії) з використанням інтерактивних методів, спрямованих на ініціативний підхід, стимулювання творчості під час навчання (ділові ігри, кейс-ситуації, презентації тощо).

З огляду на те, що в сучасних умовах трансформацій у сфері вищої освіти набула актуальності освітня парадигма студентоцентрованого навчання, згідно з якою студентів надається можливість вибору змісту, темпу, способу та місця навчання [2, с. 61], вбачаємо за доцільне створення індивідуальних траєкторій формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов, у процесі чого відбуватиметься їх творча самореалізація, прояв і розвиток особистісних і ділових якостей і здібностей відповідно до індивідуальних освітніх маршрутів. Цей процес має здійснюватись за постійної педагогічної підтримки і під контролем.

Ефективним у реалізації індивідуальних траєкторій навчання є використання ІКТ, активних та інтерактивних методів навчання, що активізують процес самоосвіти студентів, привчають до роботи з великими обсягами інформації різних видів, розвивають уміння і навички самостійного прийняття рішень тощо.

З огляду на світовий досвід та намагання України визнати результати неформальної та інфор-

мальної освіти водночас із формалізованою вважаємо перспективним використання їх можливостей для реалізації індивідуальних освітніх маршрутів формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов.

Сьогодні існує розмаїття організаційних форм неформальної освіти, які є цікавими в аспекті навчання іміджотворення: спеціалізовані конференції, семінари, презентації, тренінги, курси, студії, майстер-класи, творчі майстерні, круглі столи, відеолекторії, об'єднання у фахові мережі / професійні асоціації, створення та послуговування мережевими бібліотеками, інтернет-сервісами та цифровими ресурсами загальнокультурного характеру, організація спільної діяльності, секції, гуртки, клуби, культурні ініціативи, театри, вуличні університети, діалогові групи, публічні дискурси, участь у громадських організаціях, недільні школи, дистанційне навчання, навчання онлайн, виїзні заняття, компенсаційні програми, спрямовані на соціально-особистісний розвиток людини (тренінги особистісного розвитку, ораторської майстерності, ефективного спілкування тощо).

Інформальна освіта охоплює освітню діяльність, що відбувається в повсякденному житті на самостійно або соціально спрямованій основі.

Використання зазначених альтернативних форм навчання допоможе майбутнім учителям іноземних мов пристосуватися до постійних трансформацій суспільства.

Ефективними дидактичними засобами формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов є навчальна і фахова література та засоби інформаційно-комунікаційних технологій.

Висновки. Реалізація авторської методики цілеспрямованого формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов через основні вектори педагогічного процесу призведе до бажаного результату, тобто до позитивних зрушень у сформованості професійного іміджу майбутніх фахівців.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробленні навчально-методичного забезпечення педагогічного процесу та експериментальній перевірці запропонованої методики формування професійного іміджу майбутніх учителів іноземних мов у педагогічних закладах вищої освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Національний освітній глосарій: вища освіта / за ред. В.Г. Кременя. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. 100 с.

УМОВИ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ
МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА-ПЕДАГОГАTERMS OF ACTIVATION OF PROFESSIONAL SOCIALIZATION
OF THE FUTURE PEDAGOGUE

У статті висвітлено питання професійної соціалізації майбутнього викладача-педагога. Доведено, що навчання у вищому педагогічному навчальному закладі – це важливий етап професійної соціалізації. Соціалізацією у вищому навчальному закладі необхідно керувати, а також треба створювати оптимальні педагогічні умови для її ефективності. Обґрунтовано умови активізації соціалізації майбутніх педагогів-викладачів у процесі професійної підготовки. Такими умовами є участь в органах студентського самоврядування, залучення студентів до науково-дослідницької діяльності та формування професійної позиції.

Ключові слова: майбутній викладач-педагог, професійна соціалізація, умови професійної активізації, студентське самоврядування, науково-дослідна діяльність, позиція.

В статье освещены вопросы профессиональной социализации будущего преподавателя-педагога. Доказано, что обучение в высшем педагогическом учебном заведении – это важный этап профессиональной социализации. Социализацией в высшем учебном заведении необходимо управлять, а также нужно создавать оптимальные педагогические условия для ее эффективности. Обоснованы условия активизации социализации

будущих педагогов-преподавателей в процессе профессиональной подготовки. Такими условиями являются участие в органах студенческого самоуправления, привлечение студентов к научно-исследовательской деятельности и формирование профессиональной позиции.

Ключевые слова: будущий преподаватель-педагог, профессиональная социализация, условия профессиональной активизации, студенческое самоуправление, научно-исследовательская деятельность, позиция.

The article deals with the issues of professional socialization of the future teacher-pedagogue. It is proved that studying at a higher educational institution is an important stage in professional socialization. Socialization at a higher educational establishment needs to be managed and optimal pedagogical conditions for its effectiveness should be created. The conditions of activation of future teacher-lecturer's socialization in the process of professional training, participation in student self-government, involvement of students in research activities and formation of a professional position have been substantiated.

Key words: future teacher-pedagogue, professional socialization, conditions for activation of professional activation, student self-government, research activity, position.

УДК 37.03:316

Фірсова І.В.,
здобувач кафедри педагогіки
та освітнього менеджменту
Центральноукраїнського державного
педагогічного університету
імені Володимира Винниченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Процес професійної соціалізації студентської молоді набуває сьогодні особливого значення, оскільки визначає перспективи розвитку вищої освіти. Студентський вік є сприятливим для засвоєння соціального досвіду, активної суспільно значущої діяльності. Вищий навчальний заклад як інститут соціалізації є сферою діяльності людини, якість якої визначається якістю викладання, організацією виховної діяльності, системою соціальних зв'язків, які існують у навчальному закладі між суб'єктами соціалізації, впровадженням інноваційних технологій, рівнем інформатизації тощо. Від рівня цих характеристик залежить не тільки результат діяльності вищого навчального закладу, а й ефективність процесу соціалізації. Отже, проблема підготовки майбутніх викладачів, що засвоїли цінності, норми, установки, зразки поведінки педагогічної професії, зумовлює необхідність удосконалення системи вищої педагогічної освіти як важливого інституту професійної соціалізації.

Палітра оцінок, поглядів, підходів, концепцій соціалізації достатньо різноманітна. Але дати вичерпну відповідь на питання, які й становлять проблему соціалізації (зокрема, професійної) людини, можна тільки на шляхах інтеграції наукового знання і цілісного підходу до дитини, а також за умови орієнтації на гуманізацію самої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

У педагогічній науці соціалізація є предметом стійкого наукового інтересу. Так, концепції соціалізації, виховання й розвитку особистості дитини вивчалися у дослідженнях В. Біблера, Б. Вульфова, В. Давидова, І. Іванова, Д. Колесова, В. Коротова, В. Краєвського, А. Петровського, Д. Ельконіна та інших. Дослідженню проблем становлення особистості та її соціалізації присвятили свої праці Т. Алексєєнко, Є. Ануфрієв, Л. Буєва, М. Глухова, С. Гольдентріхт, Г. Смирнов, А. Мудрик та інші. Соціально-психологічні аспекти соціалізації з урахуванням вікових особливостей розглядали В. Абраменкова, К. Абульханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, І. Кон, О. Леонтьєв, Д. Фельдштейн.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на усебічне висвітлення цього питання у науковій літературі, умови соціалізації майбутнього викладача-педагога висвітлені неповно.

Мета статті – розкрити умови активізації професійної соціалізації майбутнього викладача-педагога.

Виклад основного матеріалу. Соціалізація – це складний і тривалий процес включення індивіда до системи соціальних зв'язків та відносин, його активної взаємодії з оточенням. Завдяки

цьому процесу він засвоює зразки поведінки, соціальні норми і цінності, необхідні для його успішної життєдіяльності у суспільстві. Соціалізація може відбуватися як в умовах стихійного впливу на особистість різноманітних життєвих обставин, так і в умовах виховання [8, с. 373].

Ми погоджуємося із В.В. Радулом, що у процесі соціалізації особистість ніби приміряє на себе і виконує різні ролі, які називаються соціальними. Через ролі особистість має можливість виявити себе. За динамікою ролей, що виконуються, можна отримати уявлення про входження в соціальний світ. Про досить хороший рівень соціалізації свідчить здатність людини входити до різних соціальних груп органічно, без демонстративності і без самоприниження [9, с. 14].

Навчання у вищому навчальному закладі – це етап професійної соціалізації особистості, ефективність якої визначає її подальшу соціалізацію. Професійною соціалізацією у вищому педагогічному навчальному закладі необхідно керувати, а також треба створювати оптимальні умови для її ефективності.

У довідковій літературі поняття «умова» визначається як необхідна обставина, що уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [2, с. 1506]. Ми поділяємо думку Т. Каминіної, яка розглядає педагогічну умову як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань. До педагогічних умов належать лише ті, що спеціально створюються в педагогічному процесі, реалізація яких забезпечує ефективний його перебіг [4, с. 63].

Проведений теоретичний аналіз змісту професійної соціалізації майбутніх викладачів-педагогів та вимог до їхньої професійної діяльності дозволяє нам виокремити такі педагогічні умови: участь в органах студентського самоврядування, залучення студентів до науково-дослідницької діяльності та формування професійної позиції.

Коротко зупинимось на розкритті змісту визначених умов. Однією з умов успішної соціалізації є науково-дослідна діяльність студентів. Навчання у вищому навчальному закладі – це етап професійної соціалізації особистості, ефективність якої визначає її подальшу соціалізацію. Вузівською соціалізацією необхідно керувати, а також треба створювати оптимальні педагогічні можливості для її ефективності. Однією з умов успішної соціалізації є соціально зумовлені зміст і організація роботи у вузі, тобто оновлення системи соціальних зв'язків, які існують у навчальному закладі між суб'єктами соціалізації, а отже, всього освітнього процесу.

В умовах соціально-економічного реформування, безперервного оновлення і розвитку системи освіти під впливом науково-технічного та

гуманітарного прогресу, конкуренції на ринку праці і освітніх послуг головним завданням освітніх установ сьогодні стає підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних виробляти і розвивати нові ідеї, творчо мислити, адаптуватися і успішно працювати у суспільстві, що динамічно розвивається. Однією з найважливіших вимог сучасного етапу розвитку університетської підготовки є розвиток науково-дослідної діяльності студента.

Активне залучення студентів до науково-дослідної діяльності – вимога часу. Останні тенденції розвитку педагогічної думки вимагають переусвідомити традиційне розуміння освіти: освіта сьогодні розглядається не як процес передавання певної суми знань, а як постійний процес оволодіння основними освітніми принципами, в якому студент відіграє активну роль. Мета організації науково-дослідної діяльності студента – надання максимальної можливості для розвитку особистості, творчої індивідуальності, розвитку творчих здібностей та активізації розумової діяльності, формування потреби безперервного самостійного поповнення знань, а також для активізації професійної соціалізації. Науково-дослідна діяльність вдосконалює не лише інтелектуальний рівень, а й формує специфічні навички та звички, відповідний склад мислення та спілкування.

Науково-дослідна діяльність дозволяє поглибити професійне спрямування освіти, виховувати фахівців з високим творчим потенціалом і впливає на формування соціально-професійної зрілості майбутніх фахівців.

Сучасне суспільство особливо потребує фахівців, здатних до прийняття нестандартних рішень, активної участі в інноваційних процесах, готових компетентно вирішувати дослідницькі завдання. Молодий фахівець повинен бути здатним до системної дії у професійній ситуації, до аналізу і проєктування своєї діяльності, власних дій в умовах невизначеності, володіти прагненням до самовдосконалення (самопізнання, самоконтролю, самооцінки, саморегуляції і саморозвитку) і прагнути до творчої самореалізації.

Науково-дослідна діяльність студентів здійснюється за такими напрямками: 1) навчально-дослідна, що є невід'ємним елементом навчального процесу та входить до календарно-тематичних і навчальних програм як обов'язкова для всіх студентів; 2) науково-дослідна робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства [5, с. 38].

Форми науково-дослідної роботи, що здійснюються майбутніми викладачами-педагогами згідно з навчальними планами під керівництвом викладачів:

- написання рефератів з різних дисциплін;
- виступ з науковими доповідями і повідомленнями на семінарах, практичних заняттях;

- підготовка та захист кваліфікаційних робіт;
- виконання завдань дослідницького характеру під час асистентської практики.

Науково-дослідна робота майбутніх викладачів-педагогів у позанавчальний час включає такі види:

- робота в наукових товариствах і проблемних групах;
- участь в науково-дослідних роботах кафедри;
- виступи з доповідями і повідомленнями на науково-теоретичних і науково-практичних конференціях;
- участь в олімпіадах і конкурсах на кращу наукову роботу;
- написання статей за результатами проведених досліджень.

Щоб участь у науково-дослідній діяльності сприяла активізації професійної соціалізації майбутнього викладача-педагога, вона має бути вмотивована, тобто має враховувати наукові інтереси студентів, специфіку їх майбутньої професійної діяльності, має приносити реальну наукову та прикладну користь і має здійснюватися під керівництвом досвідчених науковців та обов'язково повинна мати системний характер.

Науково-дослідна діяльність дозволяє поглибити професійне спрямування освіти, виховувати фахівців з високим творчим потенціалом і впливає на формування соціально-професійної зрілості майбутніх викладачів-педагогів.

Наступною умовою успішної соціалізації майбутніх викладачів-педагогів є участь в органах студентського самоврядування.

Відповідно до статті 40 Закону України «Про вищу освіту» у вищих навчальних закладах та їх структурних підрозділах має діяти студентське самоврядування, яке є невід'ємною частиною громадського самоврядування відповідних навчальних закладів. Студентське самоврядування – це право і можливість студентів вирішувати питання навчання і побуту, захисту прав та інтересів студентів, а також брати участь у керуванні вищим навчальним закладом [7].

Участь в органах студентського самоврядування надає рівні можливості студентам. Активна участь у студентських громадських організаціях сприяє усвідомленню й утвердженню себе як «ми». Спочатку «ми» – це студенти одного факультету, університету, потім «ми» – представники професії. Активна участь у громадському житті університету, об'єднання спільними інтересами, завданнями, цілями сприяють формуванню позитивного ставлення до університету, що зумовлює зростання престижу майбутньої професії.

Показниками розвитку соціальної активності студентів є свідоме прагнення до суспільно корисної роботи, розуміння суспільної важливості осо-

бистої участі, почуття відповідальності, самовиховання і самоосвіта.

У самоврядуванні студент реалізується як активний творчий діяч, формує способи і методи здійснення та перетворення дійсності через вільний вибір та волю.

Основним мотивом розвитку студента в управлінській діяльності є його бажання виявити здібності, талант, реалізуватися в діяльності. Отже, задоволення своїх потреб та здібностей у професії визначає спрямованість діяльності особистості як суб'єкта врядування.

Однією з умов успішної соціалізації майбутніх викладачів-педагогів є сформованість професійної позиції педагога, яка є свідченням його професіоналізму та передумовою особистісного самовдосконалення. Варто зазначити, що поняття «позиція» є міждисциплінарним і має багато значень, які відображають різні аспекти досліджуваного феномену.

Важливим є зауваження В. Сластьоніна про те, що професійна позиція вчителя є засобом його самовираження як активного суб'єкта педагогічної діяльності. Саме через позицію вчитель здатен виражати свій інтелект, емоції, почуття, волю, професійні переконання, темперамент, характер і формувати на цій основі систему ставлень до педагогічної діяльності й професійного оточення. Дослідник зазначає, що через професійну позицію вчитель реалізує вимоги й очікування суспільства, а також власні мотиви діяльності, свої цінності, мету, світоглядні ідеали. [10, с. 27].

Слід зазначити, що науковці ототожнюють поняття «позиція» і «роль», наголошуючи на тому, що у своїй позиції вчитель реалізує різноманітні професійні ролі, виявляючи власну творчість й індивідуальність. Такі ролі можуть демонструвати багатогранність ставлення педагога до учнів і професійного оточення. Це ставлення може бути товаришським, наставницьким, просвітницьким, дослідницьким. Також ролі висвітлюють мету діяльності вчителя (бути кумиром для учнів, порадником, взірцем, гарним оратором, опікуном, критиком, контролером, вихователем, користуватись повагою серед учнів, колег і батьків, утверджувати свій авторитет) [3, с. 22].

У контексті нашого дослідження важливо, що професійну позицію особистості в аспекті соціологічних досліджень розглядають як стійкі системи ставлень людини до себе й до іншої людини, до свого становища в системі соціальних відносин у трудовому процесі. Необхідність її формування обґрунтовано доцільністю розвитку в кожній людині різноманітних форм самовираження у стосунках із навколишнім світом [1].

Поняття «позиція», «професійна позиція» у соціологічному напрямі визначають як:

– узагальнену характеристику становища індивіда у статусно-рольовій внутрішньогруповій структурі;

– професійну позицію, у яку інтегруються різні соціальні позиції особистості як прояви її змістового наповнення;

– характеристику суспільних і міжособистісних відносин людини;

– прояв соціальної активності, стилю поведінки;

– ставлення до соціальної й професійної діяльності [6, с. 13].

В.В. Радул зазначає, що у процесі соціалізації особистість ніби приміряє на себе і виконує різні ролі, які називаються соціальними. Через ролі особистість має можливість виявити себе. За динамікою ролей, що виконуються, можна отримати уявлення про входження в соціальний світ. Про досить хороший рівень соціалізації свідчить здатність людини входити до різних соціальних груп органічно, без демонстративності і без самоприниження [9, с. 14]. Майбутній викладач у процесі фахової підготовки може виконувати різні соціальні ролі й займати різні позиції.

Висновки. Отже, навчання у вищому педагогічному навчальному закладі – це важливий етап професійної соціалізації майбутнього викладача-педагога. Соціалізацією у вищому навчальному закладі необхідно керувати, а також необхідно створювати оптимальні педагогічні умови для її ефективності. Умовами успішної соціалізації майбутніх педагогів-викладачів у процесі професійної підготовки є участь в органах студентського самоврядування, залучення студентів до науково-дослідної діяльності та формування професійної позиції.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Абульханова-Славская К.А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности. Психология личности в социалистическом обществе. М.: Наука, 1989. С. 110–133.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

3. Грицькова Н.В. Формування соціально-професійної мобільності майбутніх учителів в освітньому просторі вищого навчального закладу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луганськ, 2013. 22 с.

4. Камынина Т.П. Формирование учебно-проектной деятельности студента в образовательном процессе: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Оренбург, 2006. 200 с.

5. Кловак Г.Т. Основи педагогічних досліджень: навчальний посібник для вищих педагогічних навчальних закладів. Чернігів: Чернігівський державний центр науково-технічної і економічної інформації, 2003. 260 с.

6. Літовка О.П. Формування професійної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки у педагогічному коледжі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Старобільськ, 2016. 244 с.

7. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII (редакція станом на 01.01.2018) / Верховна Рада України. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 25.04.2018)

8. Психологический словарь / под. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

9. Радул В.В., Галета Я.В. Основи соціалізації особистості: навчальний посібник. Кіровоград: ФОРМ Александрова М.В., 2013. 232 с.

10. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика: учеб. пособие. М.: Академия, 2003. 576 с.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ НАУКОВІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ КУРСАНТІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

CONCEPTUAL SCIENTIFIC BASIS FOR THE IMPLEMENTATION OF THE PRAXEOLOGICAL APPROACH IN THE TRAINING OF MILITARY ACADEMY CADETS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

У статті проаналізовано концептуальні наукові основи реалізації прaxeологічного підходу в підготовці курсантів до професійної діяльності. Встановлено, що діяльність визначають як специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, самого себе й умов свого існування. Будь-яка діяльність складається з низки актів – дій або вчинків, заснованих на спонуканнях або мотивах і спрямованих на певну мету. Методологічним орієнтиром, що досліджує специфіку професійних дій, зокрема майбутніх військовослужбовців, є прaxeологічний підхід. Концептуальні засади окресленого підходу в контексті дослідження репрезентуються аксіологічним, негентропійним, системно-орієнтаційним, полісуб'єктивним (діалогічним), фасилітарним і середовищним підходами, які спрямовані на всебічне вивчення суттєвих ознак процесу професійного становлення майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Охарактеризовано кожен з означених підходів. Акцентовано увагу на використанні методологічних підвалин негентропійного підходу, що застосовувались у процесі конструювання прaxeологічних професійно зорієнтованих ситуацій. **Ключові слова:** готовність, готовність до професійної діяльності, курсанти, дія, результативність, ефективність, прaxeологічний підхід, концептуальні наукові основи реалізації.

В статті проаналізовані концептуальні наукові основи реалізації прaxeологічного підходу в підготовці курсантів до професійної діяльності. Установлено, що діяльність визначають як специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, самого себе й умов свого існування. Будь-яка діяльність складається з низки актів – дій або вчинків, заснованих на спонуканнях або мотивах і спрямованих на певну мету. Методологічним орієнтиром, що досліджує специфіку професійних дій, зокрема майбутніх військовослужбовців, є прaxeологічний підхід. Концептуальні засади окресленого підходу в контексті дослідження репрезентуються аксіологічним, негентропійним, системно-орієнтаційним, полісуб'єктивним (діалогічним), фасилітарним і середовищним підходами, які спрямовані на всебічне вивчення суттєвих ознак процесу професійного становлення майбутніх офіцерів під час навчання у вищих військових навчальних закладах. Охарактеризовано кожен з означених підходів. Акцентовано увагу на використанні методологічних підвалин негентропійного підходу, що застосовувались у процесі конструювання прaxeологічних професійно зорієнтованих ситуацій. **Ключові слова:** готовність, готовність до професійної діяльності, курсанти, дія, результативність, ефективність, прaxeологічний підхід, концептуальні наукові основи реалізації.

ний, системно-орієнтаційний, полісуб'єктивний (діалогічний), фасилітарний і середовищний підходи, направлені на всебічне вивчення суттєвих ознак процесу професійного становлення майбутніх офіцерів во время обучения в вузе. Охарактеризовано каждый из них. Акцентовано внимание на использовании методологических основ негентропийного подхода, которые применялись в процессе конструирования прaxeологического профессионально ориентированных ситуаций.

Ключевые слова: готовность, готовность к профессиональной деятельности, курсанты, действие, результативность, эффективность, прaxeологический подход, концептуальные научные основы реализации.

The article analyzes the conceptual scientific basis implementation praxeological approach in training cadets to the profession. It was established that the activity is defined as a specific kind of human activity, aimed at learning and creative transformation of the world, myself and conditions of its existence. Any activity usually consists of a series of acts, actions or actions based on certain motives or motives and aimed at a specific target. The methodological guide, exploring the specifics of professional activities, including future military is praxeological approach. During the course of studying the students are involved in an environment that has a positive impact on them, which is one of the factors that determines the motivation for future military activities, the correctness of professional behavior, the rationality of professional activities, the choice of the right path in life. Conceptual framework outlined approach in the context of research represented Axiological, negentropic, system-orientation, involving (dialogic) facilitation and environmental approaches aimed at comprehensive study of the essential features of the process of professional formation of future officers of the Armed Forces during training at higher military educational establishments. Characterized each of them. Accentuated attention to the use of methodological foundations negentropic approach applied in the construction of praxeological professionally oriented situations.

Key words: readiness, readiness for professional activities, performance, effectiveness, efficiency, praxeological approach, conceptual scientific basis implementation.

УДК 377.1

Шабалдак А.В.,
начальник
Центру забезпечення навчального
процесу Військової академії
Одеської військової академії

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сьогодення характеризується виникненням осередків військової напруги, які пов'язані з проблемами у взаєминах між державами, посиленням міжнародного тероризму. Тому нині як ніколи актуалізується необхідність збройного захисту країни. З огляду на це військово-професійна діяльність

зберігає свою високу соціальну значущість, що підтверджує необхідність максимізації ефективності професійної підготовки курсантів у вищих військових навчальних закладах (далі – ВВНЗ).

Військово-професійна діяльність пов'язана з захистом Вітчизни. Як слушно зазначає Н. Маслянов, зміст підготовки майбутніх військовослужбов-

ців повинен базуватись на врахуванні того, що до основних видів професійної діяльності майбутніх офіцерів відносять діяльність у бойових умовах (бойова діяльність) і діяльність в звичайних (мирних) умовах [9, с. 10–15].

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що, розглядаючи військову діяльність як процес виконання майбутніми військовослужбовцями завдань військової служби, ведення бойових дій проти ворога, військові педагоги (А. Барабанчиков [1], М. Науменко [11], В. Ягупов [16] та інші) виокремлюють такі її компоненти:

- усвідомлення офіцером поставленої перед ним мети;
- актуалізація особистісних мотивів виконання конкретного професійного завдання;
- вироблення алгоритму майбутніх фахових дій, необхідних для досягнення окресленої мети;
- застосування засобів, методів, прийомів діяльності, які забезпечать квінтесенцію результативності виконання завдання (зброї і бойової техніки);
- регулювання дій відповідно до завдань;
- оцінка і звірення отриманих результатів з тим, що було потрібно зробити;
- самокорекція професійних дій, робота над помилками.

Науковці визначають діяльність як специфічний вид активності людини, спрямований на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, самого себе й умов свого існування. Будь-яка діяльність складається з низки актів – дій або вчинків, заснованих на тих чи інших спонуканнях або мотивах і спрямованих на певну мету. Специфіку організації правильних професійних практичних дій пояснює методологічний концепт – *праксеологічний підхід* [13, с. 23–27], що виник у межах науки праксеології [7, с. 4–12]. Як доречно зазначає Т. Садова, нині саме праксеологія є методологічною основою оволодіння навичками професійного функціонування в освітньому просторі, передумовою до формування вмінь володіти власними діями [13, с. 23–24].

Праксеологія як міждисциплінарний напрямок наукових досліджень виникла на початку ХХ ст. Її основним завданням є пізнання загальних законів людської діяльності і виведення на їх основі узагальнених правил досягнення в ній досконалості [6, с. 158–164]. Вивчення практичної реалізації та послідовності дій дуже важливе як для переоцінки практики, так і для професійного розвитку тих, хто цим займається, зокрема курсантів ВВНЗ [12, с. 78–79].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Важливим аспектом реалізації праксеологічного підходу в підготовці курсантів військової академії до професійної діяльності є урахування його концептуальних наукових

основ. У цьому контексті виникає необхідність окреслення та обґрунтування концептуальних наукових основ реалізації праксеологічного підходу як засобу формування готовності майбутніх військовослужбовців до професійної діяльності, що виокремлюємо як не вирішену раніше частину загальної проблеми.

Мета статті полягає у висвітленні суті і змісту концептуальних наукових основ реалізації праксеологічного підходу в підготовці курсантів військової академії (далі – ВА).

Виклад основного матеріалу. Практичне підход як основа формування готовності курсантів ВА до професійної діяльності складається з концептуальних наукових основ, понятійно-категоріального апарату, теоретичної бази та змістового наповнення. Концептуальні засади окресленого підходу в контексті дослідження репрезентуються аксіологічним, негентропійним, системно-орієнтаційним, полісуб'єктним (діалогічним), фасилітарним і середовищним підходами, які спрямовані на всебічне вивчення суттєвих ознак процесу професійного становлення майбутніх офіцерів під час навчання у ВВНЗ. Зупинимось докладніше на характеристиці кожного з них.

Формування готовності майбутніх офіцерів до здійснення професійних дій з позицій раціональності, ефективності та доцільності є важливим і цінним для людини, котра здобуває фах, тому упровадження праксеологічного підходу в освітній процес ВВНЗ має ґрунтуватися на наукових засадах аксіології (науки про цінності) шляхом реалізації *аксіологічних* наукових основ до всіх аспектів професіогенезу.

Обираючи ідеї аксіології одними з концептуальних основ упровадження праксеологічного підходу, ми апелювали до думок відомих філософів, які пояснюють взаємозв'язок цінностей і діяльності особистості. Зокрема, І. Канту вдалося визначити ціннісний світ як такий, що твориться самим суб'єктом, що діє автономно: ціннісна свідомість і ціннісна творчість уможливорюється завдяки чистому *практичному розуму*, що віддзеркалюється у практичних діях. І. Фіхте розширює галузь релевантності поняття «цінність», зазначаючи, що цінність індивіда визначається його діяльністю. Г. Хуфеланд вбачає в цінності здатність речей опосередковувати розумне людське цілепокладання, зокрема й у процесі виконання професійних дій. Ф. Біунде вважає, що саме почуття є принципом всіх ціннісних відношень до об'єктів діяльності, який ґрунтується на емоційному чи розумовому задоволенні. Продовжуючи цю думку, А. Рітчль стверджував, що будь-яке знання про діяльність не тільки супроводжується, але й спрямовується певним почуттям. Оскільки увага необхідна для реалізації мети пізнання, то воля стає носієм пізнавальної мети. Водночас мотивом волі є почуття,

що робить певну річ або діяльність гідною певного бажання. Остання теза відображає взаємозумовленість ціннісної та емоційно-вольової сфери курсантів ВА як запоруки виконання професійних дій з погляду раціональності.

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що цінності, які визнає курсант, формують ціннісні орієнтації особистості майбутнього військовослужбовця, що є складниками вищих рівнів спрямованості особистості, а також диспозиціями, які регулюють загальну зорієнтованість діяльності людини на значущі соціальні об'єкти і явища, цінності різних соціальних спільнот. Ціннісні орієнтації стосуються однієї з основних сфер самореалізації людини, якою є професійна діяльність. Зміни в ціннісній структурі свідомості передбачають зміни світогляду, адже система ціннісних орієнтацій є рівнем саморегуляції та реалізується у фаховій поведінці особистості.

Суть *негентропійного підходу* як концептуальної засади реалізації ідей праксеології в підготовці майбутніх військовослужбовців простежується в трактуванні його провідного поняття. Негентропія – фізичний термін, що позначає протилежний ентропії феномен, мимовільне зростання енергії в системі. Філософський словник характеризує ентропію як ступінь хаотичності та невпорядкованості системи. Методологічні підвалини негентропійного підходу використовувались у процесі конструювання праксеологічних професійно зорієнтованих ситуацій. Використання цього наукового підходу дало змогу мобілізувати сили курсантів під час виконання практичних завдань, сприяло формуванню здатності працювати в умовах ліміту і дефіциту часу. У контексті дослідження цей метод трактувався як інформаційна негентропія – множинний набір вихідних даних змодельованих професійно зорієнтованих завдань, що передбачав вибір раціональної стратегії здійснення курсантами професійних дій.

Негентропійний підхід дозволяє акцентувати увагу на відсутності суперечності інтересів суб'єктів процесу професійної підготовки та саморозвитку курсантів ВА. З огляду на те, що навчально-пізнавальні інтереси майбутніх військовослужбовців, як правило, не збігаються, а їх взаємодія під час вирішення праксеологічних ситуацій найчастіше насичена різними суперечностями (неоднакові погляди на планування та виконання різноманітних навчальних професійно зорієнтованих дій, різна швидкість мисленнєвих процесів, дій, що детермінована індивідуально-психологічними особливостями особистості курсантів), цей підхід передбачав вивчення характеру, змісту, способів прояву таких протиріч і пошук шляхів їх вирішення. Окреслення й урахування тих особистісних професійно значущих характеристик майбутніх офіцерів, що зумовлюють ефективне

виконання професійних дій, базувалось на ідеях системно-орієнтаційного підходу.

У педагогічній науці завдання *системного підходу* полягає у комплексній розробці методів дослідження і конструювання складних за організацією об'єктів [4, с. 305], їх вивчення як цілих, упорядкованих та складно організованих, що передбачає поєднання різних взаємопов'язаних елементів [10, с. 106]. У контексті дослідження об'єкт розумівся як процес підготовки курсантів ВА до професійної діяльності на засадах реалізації праксеологічного підходу. Системний підхід не заперечував інші методи пізнання й виступав базовим як на теоретичному, так і на емпіричному рівнях аналізу.

Процес професійного становлення та формування готовності до здійснення професійних дій з позиції максимальної раціональності через призму системного підходу позиціонувався як складно організований об'єкт, провідними ознаками якого є здатність розподілятися на певні елементи (підсистеми), підпорядкованість системі вищого порядку (професійне вдосконалення, підвищення кваліфікації тощо), репрезентація як відкритої системи, що змінюється та детермінується специфікою професійної військової діяльності. Водночас ми керувалися думкою науковців, які, досліджуючи окреслену теорію (І. Булах [2], І. Зязюн [5], Г. Щедровицький [15]), стверджували, що професійне навчання, розвиток та виховання особистості неможливо здійснювати частинами та без урахування особистісних можливостей кожного студента. Тому в контексті дослідження підготовки курсантів ВА до професійної діяльності на засадах реалізації праксеологічного підходу орієнтуючим вектором системного впровадження всіх наукових основ було всебічне використання особистісного потенціалу курсантів у процесі професійної підготовки у ВВНЗ.

На підтримку ідей анонсованого підходу у праксеологічній концепції розвитку майбутніх фахівців висловлюється В. Федотова. Дослідниця відзначає, що одним із провідних постулатів цього підходу є орієнтація курсантів на успіх (досягнення) під час вирішення праксеологічних ситуацій як домінуючий компонент орієнтаційного поля розвитку особистості майбутнього військовослужбовця.

Майбутні офіцери у професійній діяльності повинні не лише оперувати військовою термінологією та володіти певною сумою знань, умінь, навичок, необхідних для виконання фахових завдань. Важливим є системний підхід до навчання, на основі якого у студентів відбувається цілісне розуміння процесу здійснення практичних військових дій з погляду їх максимальної доцільності, результативності, ефективності. Також важливими є такі інтелектуальні вміння, як аналіз, порівняння, моделювання, прогнозування, уміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях.

Полісуб'єктні основи реалізації праксеологічного підходу у підготовці курсантів ВА до професійної діяльності полягають у специфічному розумінні змісту поняття «полісуб'єктна взаємодія». І. Малафіїк зазначає: «Професійне навчання – це шлях освіти, рух студента від незнання до знання, що здійснюється у формі органічного поєднання суб'єктно-суб'єктної та суб'єктно-об'єктної взаємодій» [8, с. 25]. Водночас М. Гаврилов слушно підкреслює: «Взаємодії, які відтворюють педагогічний процес ВВНЗ, зводяться до трьох систем координат: суб'єктно-об'єктної, суб'єктно-суб'єктної, суб'єкт-об'єктно-суб'єктної» [3, с. 27]. Отже, дослідники наголошують на полісуб'єктності процесу професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей. У контексті нашого дослідження такою полісуб'єктністю є рівноправна участь викладачів і курсантів у покроковому формуванні готовності майбутніх офіцерів до здійснення практичних дій з погляду їх раціональності у спеціально створеному праксеологічно-корекційному педагогічному середовищі.

Крім того, ураховувалась думка Л. Виготського та Г. Костюка, що формування психоемоційної сфери особистості майбутнього фахівця відбувається у процесі взаємодії з об'єктами її діяльності. Тому праксеологічно-корекційне педагогічне середовище полісуб'єктної взаємодії створювалось з використанням об'єктів професійної діяльності майбутніх військовослужбовців (біноклі, далекоміри, стрілецька зброя, ракети, боєприпаси тощо). Резюмувавши наукові позиції дослідників, які спрямовують свої розвідки на обґрунтування сутності полісуб'єктних відносин у системі професійної освіти, у контексті дослідження полісуб'єктна взаємодія розумілася як така форма співпраці в системі «викладач – курсант», за якої вони об'єднані спільною практичною діяльністю, здатні до активності, раціональності, інтеграції професійних знань, умінь, навичок для вирішення конкретного завдання в умовах обмеження часу.

Фасилітарні основи реалізації праксеологічного підходу у професійній підготовці курсантів ВА базувались на розумінні фасилітації (від англ. *“facilitate”* – допомагати, полегшувати, сприяти) як створення сприятливих умов для формування готовності майбутніх офіцерів до раціоналізації фахових дій. Фасилітація у контексті дослідження характеризувалася сукупністю педагогічних дій викладачів ВА, спрямованих на ефективну організацію процесу вирішення курсантами праксеологічних професійно зорієнтованих ситуацій, щоб за умови обмеженого часу практичних занять можливо було виконати всі заплановані дії з максимальним залученням всіх курсантів.

Специфікою реалізації фасилітарних основ реалізації праксеологічного підходу в контексті

дослідження було те, що фасилітаторами були не лише викладачі ВА, а й курсанти. Така фасилітарна організація процесу групової роботи майбутніх військовослужбовців сприяла формуванню вмінь приймати рішення та керувати підрозділами під час виконання бойових завдань; з'ясовувати завдання, оцінювати обстановку, приймати рішення на посаді командира взводу, роти в різних видах тактичних дій; наносити рішення на карту і ставити завдання в обсязі, необхідному для вирішення підрозділами завдань за призначенням; керувати підрозділами під час підготовки і під час ведення тактичних дій; проводити тактико-стройові, тактичні заняття з відділенням і взводом, виконувати нормативи, використовувати об'єкти навчально-матеріальної бази, технічні засоби для якісного навчання особового складу підрозділів.

Протягом навчання у ВА курсанти залучені в середовище, яке здійснює на них позитивний вплив, що і є одним з факторів, який детермінує мотивацію до майбутньої діяльності військовослужбовця, правильність професійної поведінки, раціональність фахових дій, вибору вірного шляху в житті [15, с. 175–177]. Тому у контексті вирішення завдань дослідження до наукових основ реалізації праксеологічного підходу віднесено *середовищні*. Застосування середовищних основ підготовки майбутніх військовослужбовців до професійної діяльності полягало у створенні праксеологічного корекційного педагогічного середовища, яке розумілося як комплекс спеціально розроблених засобів і методів професійної підготовки, що забезпечував найсприятливіші умови для формування готовності курсантів до здійснення правильних фахових дій.

Висновки. Отже, до концептуальних наукових основ реалізації праксеологічного підходу в підготовці курсантів військової академії належать такі: аксіологічні, негентропійні, системні, полісуб'єктні, фасилітаційні, середовищні, які мають свою специфіку і реалізуються комплексно. Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в розробці спеціального методичного забезпечення для оптимізації використання праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутніх офіцерів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Барабанщиков А.В., Дерюгин Н.И. Военно-педагогическая диагностика. М.: ВПА, 1995. 108 с.
2. Булах І.С. Психологія особистісного зростання підлітка: монографія. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2003. 340 с.
3. Гаврилов М.І. Суб'єктний зміст об'єкта педагогічного впливу в американській системі освіти. Американська філософія освіти очима українських дослідників: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 22 грудня 2005 р). Полтава: ПОІППО, 2005. С. 26–28.

4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
5. Зязюн І. Педагогічне наукове дослідження у контексті цілісного підходу. Порівняльна професійна педагогіка. 2011. № 1. С. 19–30.
6. Карпова В.В. Праксеологічний підхід до професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Мова, культура та освіта: тези доповідей та повідомлень Всеукр. наук.-практ. конф. викладачів і студентів (Вінниця, 18 квітня 2013 р.). Вінниця: ВНАУ, 2013. С. 158–164.
7. Льовкіна О.Г. Теорії ефективної діяльності: технологія О. Богдава та праксеологія Т. Котарбінського: автореф. дис. ... докт. філософ. наук: спец. 09.00.05 «Історія філософії». К., 2012. 35 с.
8. Малафійк І.В. Дидактика новітньої школи: навч. посіб. для студентів ВНЗ. Київ: Слово, 2015. 630 с.
9. Маслянов Н.Н. Психолого-педагогические условия развития готовности курсантов к лидерству: автореф. дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования». Калининград, 2001. 23 с.
10. Мельничук І.М. Теорія і методика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04. Тернопіль, 2011. 585 с.
11. Науменко М.І., Приходько Ю.І. Управління якістю військової освіти: теорія, методологія, практика. Наука і оборона. 2009. № 1. С. 40–50.
12. Савіцька В.В. Підготовка майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності на засадах праксеологічного підходу: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Хмельницький, 2015. 315 с.
13. Садова Т.А. Праксеологічні засади професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів до організації пізнавальної діяльності дітей. Вісник Глухівського державного педагогічного університету. 2010. Вип. 16. С. 23–27.
14. Торічний О.В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: монографія. Хмельницький: Вид-во Нац. академії Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2012. 536 с.
15. Щедровицкий Г.П. Философия. Методология. Наука. М.: Школа культурной политики, 1997. 642 с.
16. Ягупов В.В. Педагогіка: навч. посіб. К.: Либідь, 2002. 560 с.

РОЗВИТОК ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

DEVELOPMENT OF THE HEALTH-PRESERVING COMPETENCE OF TEACHERS OF BASIC SECONDARY SCHOOL IN THE SYSTEM OF POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION

У статті розкрито особливості науково-методичного супроводу курсів підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я як ефективного шляху розвитку здоров'язбережувальної компетентності педагогів на прикладі діяльності Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти. Обґрунтовано необхідність формування та розвитку здоров'язбережувальної компетентності педагогів упродовж всієї професійної діяльності. Акцентовано увагу на формах та методах роботи з педагогами у системі післядипломної педагогічної освіти. Обґрунтовано ефективність використання інтерактивних методів навчання, які сприяють комплексному сприйняттю і кращому запам'ятовуванню слухачами навчального матеріалу. Найефективнішим напрямом превентивного виховання підлітків у закладах загальної середньої освіти є інформаційно-просвітницька робота, яка містить здоров'язбережувальний компонент.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, здоров'язбережувальна компетентність, курси підвищення кваліфікації, вчителі основ здоров'я, методичний супровід, професійна діяльність, Закарпатський інститут післядипломної педагогічної освіти.

В статье раскрыты особенности научно-методического сопровождения курсов повышения квалификации учителей основ здоровья как эффективного пути развития здоровьесберегающей компетентности педагогов на примере Закарпатского института последипломного педагогического образования. Обоснована необходимость формирования и развития здоровьесберегающей компетентности педагогов в течение всей профессиональной деятельности. Акцентируется внимание на формах и методах работы с педагогами в системе последипломного педагогического образо-

вания. Обоснована эффективность использования интерактивных методов обучения, способствующих комплексному восприятию и лучшему запоминанию слушателями учебного материала. Наиболее эффективным направлением превентивного воспитания подростков в учреждениях общего среднего образования является информационно-просветительская работа, содержащая здоровьесберегающий компонент.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровьесберегающая компетентность, курсы повышения квалификации, учителя основ здоровья, методическое сопровождение, профессиональная деятельность, Закарпатский институт последипломного педагогического образования.

The article reveals the main approaches of scientific and methodological support of the courses of improvement of the qualifications of teachers of Health Basis subject as an effective way of developing the health-saving competence of teachers on the example of the Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education. The necessity of formation and development of health-saving competence of teachers during all professional activity is grounded. The emphasis is placed on the forms and methods of working with teachers in the system of postgraduate education. The efficiency of using interactive teaching methods has been substantiated, which contributes to the comprehension and the best memorization by the students of the educational material. The most effective direction of preventive education of adolescents in institutions of general secondary education is information and education work, which contains a health-saving component.

Key words: healthy lifestyle, health-saving competence, courses of improvement of qualification, teachers of Health Basis subject, methodological support, professional activity, Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education.

УДК 37.018.46: 613

Шеян М.О.,

аспірант кафедри педагогіки
Хмельницької гуманітарно-педагогічної
академії,
методист науково-дослідної лабораторії
здоров'язбережувальних технологій
Закарпатського інституту
післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У сучасних умовах розвитку освітнього простору завдання неперервного підвищення кваліфікації вчителів, професійна діяльність яких тісно пов'язана не тільки із інтелектуальним розвитком учнівської молоді, але й займає одне із чільних місць у розвитку суспільства, загалом виходить на перший план. Без його ефективного вирішення стають неможливими процеси модернізації післядипломної педагогічної освіти та системи освіти в цілому [9; 12].

Модернізація системи освіти України, перехід до компетентнісного підходу у професійній освіті зумовили виведення на якісно новий рівень здоров'язбережувальної компетентності вчителів

основної школи у системі післядипломної педагогічної освіти як складової частини професійної компетентності.

На підставі міжнародних та національних досліджень в Україні було виокремлено п'ять наскрізних ключових компетентностей особистості: уміння вчитися, здоров'язбережувальна компетентність, загальнокультурна (комунікативна) компетентність, соціально-трудова компетентність, інформаційна компетентність [6]. У Концепції «Нова українська школа» [8] виділено десять ключових компетенцій, що необхідні для життя, одна з них – екологічна грамотність і здорове життя. Аналізуючи державні документи з освіти [6; 7; 8], ми зробили висновок, що для того, щоб

успішно реалізувати компетентнісний підхід до навчання, необхідно сформулювати у педагогічних працівників усі компетенції особистості і розвивати здоров'язбережувальну компетенцію педагогів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій.

Питання неперервної професійної освіти педагогів розглядали у своїх працях В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, О.В. Чалий та інші. Проблема післядипломної педагогічної освіти досліджувалась науковцями С.В. Крисяком, А.І. Кузьмінським, Н.Г. Протасовою, Н.І. Лісовою та іншими. Проблему підвищення кваліфікації вчителів та їхній професійний розвиток вивчали Н.І. Білик, В.В. Олійник, Н.М. Чепурна, О.П. Омельченко, Л.М. Кравченко, Т.М. Сорочан та інші. Теоретичні питання щодо збереження здоров'я в умовах освіти розглянуті М.С. Гончаренко, В.П. Горащук, С.В. Страшко, Л.П. Суценко та іншими. Окремі питання розвитку та підвищення здоров'язбережувальної компетентності вчителів основ здоров'я досліджували В.М. Успенська, Т.Є. Бойченко, Т.В. Воронцова, Л.А. Животовська, С.В. Страшко та інші.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок, що, попри наявність багатоаспектної теоретичної бази, бракує досліджень щодо реалізації практичної складової частини розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів основ здоров'я у системі післядипломної педагогічної освіти.

Мета статті – розкрити особливості науково-методичного супроводу курсів підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я як ефективного шляху розвитку здоров'язбережувальної компетентності педагогів на прикладі діяльності Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Курси були й залишаються продуктивною формою професійного становлення педагогів. Проходження курсів є необхідною умовою для атестації педагогічних працівників з визначенням рівня їх професійної кваліфікації та враховуються під час обрання за конкурсом на посаду науково-педагогічного працівника. Їх тривалість визначається специфікою, потребами і запитамі слухачів.

Доцільно організований навчальний процес з підвищення кваліфікації спеціалістів у галузі освіти повинен забезпечити взаємодію всіх своїх компонентів для реалізації основної місії – розвитку професійних (посадово-функціональних) компетентностей слухачів [3, с. 63].

На нашу думку, діяльність фахівців з питань формування здорового способу життя учнів у середовищі школи потребує спеціальної підготовки до її здійснення. Система підвищення кваліфікації має належні умови та достатні можливості для професійної підготовки.

Розглянемо особливості курсів підвищення кваліфікації учителів основ здоров'я на прикладі діяльності Закарпатського інституту післядипломної педагогічної освіти (далі – ЗІППО).

Питаннями формування та розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів з 2013 року займається створена у ЗІППО науково-дослідна лабораторія здоров'язбережувальних технологій. Основними напрямками діяльності лабораторії є такі: створення інноваційного потенціалу, організаційних, методичних передумов для комплексного підходу до формування навичок здорового способу життя молоді; науково-методичний супровід та навчально-методичне забезпечення курсів підвищення кваліфікації учителів основ здоров'я, практичних психологів, педагогів-організаторів, заступників директорів з виховної роботи з питань здорового способу життя; розробка нових та реалізація наявних освітніх програм з питань здорового способу життя; моніторинг якісних та кількісних показників роботи педагогів з питань формування здорового способу життя; підготовка науково-методичних видань; участь у семінарах, конференціях, виставках. Працівники науково-дослідної лабораторії здоров'язбережувальних технологій забезпечують навчально-методичний супровід курсів підвищення кваліфікації вчителів основ здоров'я, результатом яких є розвиток їх здоров'язбережувальної компетентності.

Розвиток здоров'язбережувальної компетентності учителів основ здоров'я під час курсів підвищення кваліфікації у системі післядипломної педагогічної освіти відбувається у три етапи: під час настановчої, коригуючої та підсумкової сесій.

Так, під час настановчої сесії слухачі дистанційно (без відриву від виробництва) опрацьовують частину навчального матеріалу. Вони обирають індивідуально тему випускної роботи, над якою будуть працювати, готують тези на конференцію з обміну досвідом та відповіді на питання комплексного іспиту.

Випускну роботу слухачі представляють у вигляді методичної розробки, дидактичного матеріалу, проекту навчальної програми, цільового освітнього проекту, творчої роботи, реферату, методичних рекомендацій тощо.

Під час коригуючої сесії (а це як аудиторні заняття, так і педагогічна практика) продовжується реалізація здоров'язбережувальної компетентності учителів основ здоров'я безпосередньо на базі інституту післядипломної педагогічної освіти.

Навчання на курсах ведеться за навчальним планом та програмами, складеними на основі типових навчальних планів Міністерства освіти і науки України, затвердженими Вченою радою інституту. До них додаються плани спецкурсів, якими передбачається розкриття певної проблеми.

Зміст програми для науково-теоретичної підготовки вчителів дисципліни «Основи здоров'я» зумовлюється сучасними підходами до навчання здоровому способу життя на основі розвитку життєвих навичок і пов'язаний зі змістом шкільної програми дисципліни «Основи здоров'я».

Тематика занять з питань методики викладання дисципліни «Основи здоров'я» відображає основні поняття сучасної теорії (зміст, форми, методи і засоби навчання). Питання, відображені у навчально-тематичному плані, сприяють ініціативі, творчим пошукам вчителя та активізації його роботи щодо впровадження у практику ідей та досягнень передового педагогічного досвіду. Зміст плану спрямований на підвищення професійної майстерності, ерудиції та культури вчителя, на посилення взаємозв'язків навчального та виховного процесу.

Плани денної, очно-заочної і дистанційної форм навчання розраховані на 144 години і складаються з 3 таких модулів: соціально-гуманітарного, професійного, діагностико-аналітичного. Розподіл годин здійснюється у такий спосіб, що професійний модуль займає найвагомішу частину навчального плану і становить 80% загальної кількості годин. Соціально-гуманітарний та професійний модулі включають інваріантну та варіативні складові частини. Варіативна складова частина професійного модуля складається з факультативів, спецкурсів та тематичних дискусій. Вона передбачає розгляд освітніх проблем, особливостей викладання предмета «Основи здоров'я» за допомогою інтерактивних методів навчання, профільного навчання. Повноцінність підвищення кваліфікації забезпечується реалізацією як інваріантної, так і варіативної складових частин.

Основними завданнями курсів підвищення кваліфікації вчителів дисципліни «Основи здоров'я» є такі:

- засвоєння сутності сучасної філософії освіти;
- вивчення нормативно-правової бази освіти щодо охорони дитинства, охорони праці в Україні;
- формування умінь і навичок ефективного вирішення психолого-педагогічних проблем;
- поглиблення знань про сучасний стан методики викладання наукової дисципліни «Основи здоров'я»;
- оволодіння інформаційними технологіями навчання та педагогічними технологіями;
- стимулювання постійного зростання професійної майстерності та задоволення освітніх потреб упродовж усього життя;
- поглиблення знань про сучасні підходи до навчання здоров'ю та методи навчання на основі розвитку життєвих навичок;
- оволодіння сучасними методиками інтерактивної групової роботи, інформаційними технологіями навчання та іншими новітніми технологіями;

– сприяння і стимулювання постійного зростання професійної майстерності;

– підвищення методологічної та теоретичної компетентності в умовах оновлення змісту освіти;

– систематизація та поглиблення соціально-гуманітарних, професійно-фахових знань про сутність, специфіку, орієнтири реалізації основних напрямів модернізації шкільної освіти;

– модернізація професійного потенціалу як системного показника готовності до інноваційної діяльності, до впровадження найновіших досягнень науки та передового педагогічного досвіду в практику роботи вчителя дисципліни «Основи здоров'я»;

– допомога в засвоєнні нових інтелектуальних інструментів, педагогічних й інформаційних технологій, у впровадженні необхідних змін у навчально-виховний процес у середовищі, наповненому ІКТ;

– формування навичок самостійного і критичного мислення, системного педагогічного аналізу;

– формування вмінь здійснювати інтегровану практико-теоретичну професійну діяльність, що сприятиме формуванню інноваційного освітнього простору за логікою варіативного розвитку мотиваційно-сислової освіти [5].

Навчально-тематичні плани курсів підвищення кваліфікації учителів основ здоров'я орієнтовані на ознайомлення педагогів із новітніми науковими дослідженнями, сучасними педагогічними технологіями, превентивними програмами, проектами, змінами у галузевому законодавстві.

Відповідно до навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації учителів основ здоров'я професійний модуль передбачає педагогічну практику, яку слухачі за участю фахівців проходять на базі Закарпатського обласного центру з профілактики та боротьби із СНІДом («Основні завдання щодо профілактики ВІЛ. Взаємодія медичних установ та навчальних закладів у справі попередження та запобігання ВІЛ/СНІДу. Основні шляхи передачі ВІЛ»). Тренінгове заняття «Захисти себе від ВІЛ»), Закарпатського обласного Центру здоров'я («Життя і здоров'я людини. Безпека і небезпека життя. Основні небезпеки: природні, техногенні, спричинені людиною»). Співпраця із громадськими організаціями та державними установами є продуктивною і актуальною, оскільки тематика таких занять пов'язана із основними змістовими лініями навчальної програми дисципліни «Основи здоров'я».

Практичну частину навчально-тематичного плану курсів підвищення кваліфікації ЗІППО вчителів основ здоров'я відпрацьовують також на базі Ужгородської загальноосвітньої школи I-III ступенів № 12 Ужгородської міської ради. Педагоги ознайомлюють слухачів із інноваційними освітніми технологіями, які використовують у навчально-виховному процесі на уроках основ здоров'я, із

здоров'язбережувальними технологіями, що формують професійні компетентності вчителя у контексті викладання предмета «Основи здоров'я». Слухачі відвідують уроки основ здоров'я, знайомляться з дидактичними розробками учителів та організацією методичного супроводу предмета «Основи здоров'я» у школі, аналізують та обговорюють відвідані заняття, переймають передовий педагогічний досвід.

Заняття на курсах підвищення кваліфікації проводяться з використанням активних та інтерактивних форм і методів навчання, коли курсанти є не пасивними слухачами, а активними учасниками. Семінарські і практичні заняття проходять як конференції з обміну досвідом роботи та дискусійні круглі столи. Такі форми навчально-виховної діяльності дозволяють створити умови для творчої самореалізації педагогів, вияву індивідуальних здібностей і творчого потенціалу, вдосконалення вміння спілкуватися і працювати в команді. Доцільними з огляду на специфіку предмета «Основи здоров'я» є інтерактивні технології (мозковий штурм, тренінг, аналіз ситуаційних вправ тощо). Заняття, які мають вагоме теоретичне навантаження випереджувального характеру, проходять із використанням мультимедійних презентацій, що сприяє комплексному сприйняттю і кращому запам'ятовуванню слухачами навчального матеріалу.

Я.М. Сивохоп зазначає: «У процесі підвищення кваліфікації вчителів, психологів, соціальних педагогів наша задача – навчити їх ефективно використовувати у роботі з підлітками щодо питань формування навичок здорового способу життя саме інтерактивні методи навчання як такі, які можуть не просто інформувати дитину, а й сприяти у формуванні цих навичок. Важливо дати можливість педагогам спробувати самим це зробити» [11, с. 156].

У контексті вивчення предмета «Основи здоров'я» особливої уваги заслуговує превентивне виховання, адже останнім часом спостерігається значна кількість проявів негативної поведінки серед дітей і молоді, ранній початок вживання тютюну, підлітковий алкоголізм та наркоманія, протиправна поведінка, інфікування ВІЛ підлітків. Одним із найефективніших напрямів превентивного виховання підлітків у закладах загальної середньої освіти є інформаційно-просвітницька робота про права дитини, здоровий спосіб життя, ВІЛ/СНІД, інфекції, що передаються статевим шляхом (ІПСШ), збереження репродуктивного здоров'я, формування відповідального батьківства.

Під час курсів підвищення кваліфікації учителів основ здоров'я слухачі знайомляться із просвітницькими програмами, які містять здоров'язбережувальний компонент і реалізуються у навчальних закладах Закарпатської

області. Серед цих програм є такі: «Рівний – рівному», «Я – моє здоров'я – моє життя», «Дорослішай на здоров'я», «Захисти себе від ВІЛ», «Вчимося жити разом», «7 кроків назустріч. Дружні зустрічі з батьками з питань збереження здоров'я та статевого виховання дітей та підлітків». Але без відповідного документа, який підтверджує проходження навчання із використання тієї чи іншої просвітницької програми, педагоги не мають права їх реалізовувати.

Закарпатський ІППО забезпечує підготовку педагогів-тренерів із зазначених вище просвітницьких програм у міжкурсовий період.

У курсовий період слухачам надаються консультації щодо виконання випускних робіт та створення презентацій, здійснюється науково-методичне консультування, надається методична допомога вчителям під час педагогічної практики.

Підсумком роботи курсів підвищення кваліфікації є захист випускних робіт під час проведення круглого столу з питань здоров'язбереження. Після закінчення курсів слухачі отримують свідоцтва державного зразка.

Варто зазначити, що є категорія слухачів, які після досягнення певного професійного рівня не прагнуть розвиватись далі. Для них курси підвищення кваліфікації – це формальність. Наше припущення підтверджується у дослідженні А.А. Давиденка, який відзначає, що такі вчителі засвоїли певний обсяг знань з фундаментальних наук, навчилися його переказувати учням і згодні на такому рівні працювати до виходу на пенсію. Їх влаштовує будь-який зміст навчальних занять і навіть їх відсутність [2]. Така ситуація зумовлює потребу закладів післядипломної педагогічної освіти у модернізації, поліпшенні якості роботи, змісту занять та розширенні можливостей надання освітніх послуг, адже реалізація права вільного вибору вчителями форм, методів, змісту й засобів навчання, організацій та установ, які здійснюють удосконалення професіоналізму й компетентності педагогів, гальмується відсутністю належного фінансування системи післядипломної педагогічної освіти, оскільки заклади мають слабку навчально-матеріальну базу, а педагоги не можуть сповна задовольнити свої потреби щодо підвищення кваліфікації згідно зі своїми особистими і професійними інтересами [4]. Система підвищення кваліфікації повинна задовольняти запити вчителів, які мають різні рівні підготовки.

Погоджуємося з думкою Т.Є. Бойченко, яка доводить, що під час створення навчально-методичних документів та матеріалів для системи післядипломної педагогічної освіти слід урахувувати результати сучасних наукових досліджень валеологічного характеру. Це забезпечить належний рівень підвищення здоров'язберігаючої компетентності учасників навчально-виховного процесу [1].

На нашу думку, такий підхід дозволить забезпечити під час курсів підвищення кваліфікації учителів основ здоров'я формування у них мотивації до впровадження ефективних методів та сучасних інновацій у практичну діяльність.

Зазначимо, що на сьогодні Закарпатський ІППО, як і всі заклади освіти, які мають право підвищувати кваліфікацію педагогічних та науково-педагогічних працівників, забезпечує підвищення кваліфікації та стажування зазначеної вище категорії фахівців не рідше одного разу на п'ять років (із збереженням середньої заробітної плати). Однак проектом концепції розвитку освіти 2015–2025 рр. обов'язковий професійний розвиток (підвищення кваліфікації) пропонується здійснювати щонайменше раз на рік [10].

Висновки. Як бачимо, післядипломна освіта, як і вся система освіти в Україні, перебуває у стані реформування. Модернізація торкнулась і підвищення кваліфікації. Післядипломна педагогічна освіта в Україні поступово відходить від традиційних обов'язкових курсів підвищення кваліфікації і переходить до нового рівня – до організації неперервної професійної підготовки, за якої вчитель отримує можливість послідовно вдосконалюватись як компетентний фахівець, задовольняючи власні освітні потреби та фахові інтереси.

Ми можемо зробити висновок, що здоров'я-збережувальну компетентність вчителів основної школи потрібно розвивати цілеспрямовано упродовж всієї професійної діяльності вчителя. Вважаємо за доцільне проаналізувати у подальших дослідженнях шляхи розвитку здоров'язбережувальної компетентності вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти у міжкурсовий період.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бойченко Т.Є. Науковість як засадничий принцип післядипломної педагогічної освіти педагогів. Нова педагогічна думка. 2010. № 2. С. 25–28.
2. Давиденко А.А. Проблеми підвищення кваліфікації працівників освіти та можливі шляхи їх розв'язання. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Педа-

гогічні науки». 2015. Вип. 130. С. 309–312. URL: http://visnyk.chnpu.edu.ua/?wpfb_dl=1419.

3. Ващенко Л.М., Чміль А.І., Пустова Т.В., Гаєвська Л.А., Драч І.І., Даниленко Л.І., Софій Н.З., Паламарчук В.Ф., Гринивецька Н.М., Маслов В.І. Інноваційна модель організації навчального процесу в інститутах післядипломної педагогічної освіти: наук.-метод. посіб. / наук. ред. та передм. Л.М. Ващенко. НА ПНУ. К.: Педагогічна думка, 2012. 140 с.

4. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04; Інститут педагогіки і психології професійної освіти академії педагогічних наук України. Київ, 2003. 481 с.

5. Навчально-тематичні плани і програма курсів підвищення кваліфікації вчителів «Основ здоров'я». URL: <http://zakinpoo.org.ua/kursova-pidgotovka/stacionarna-forma-navchannja/1078-1-navchalno-tematichni-plani-i-programi-kursiv-pidvischennja-kvalifikatsiyi-za-statsionarnimi-formami-navchannja>.

6. Про затвердження Критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти: наказ МОН України від 05.05.2008 року № 371. URL: <http://shkola.ostriv.in.ua/publication/code-223FB48350ABA>.

7. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / редкол.: В.Г. Кремень, В.І. Луговий, А.М. Гуржій, О.Я. Савченко; за заг. ред. В.Г. Кременя. Нац. акад. пед. наук України Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.

8. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. URL: http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/ko_nczepczya.pdf.

9. Олійник В.В. Сучасні тенденції розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні: стратегічні орієнтири. URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b1.html>.

10. Проект Концепції розвитку освіти на період 2015–2025 років. URL: <http://osvita.ua/news/43501/>.

11. Сивохоп Я.М. Інноваційні підходи до підвищення кваліфікації педагогів з питань формування здорового способу життя учнівської молоді. Науковий вісник Ужгородського університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота». Ужгород: УНУ, 2014. № 31. С. 155–157.

12. Чернишова Є. Післядипломна педагогічна освіта в консорціумі закладів післядипломної педагогічної освіти: перспективи розвитку. Післядипломна освіта в Україні. 2010. № 2. С. 7–9.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ СЕМАНТИЧНОГО НАПОВНЕННЯ
КАТЕГОРІЇ «ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ»THEORETICAL ANALYSIS OF SEMANTIC FILLING
OF THE CATEGORY "HEALTH SAVING"

У статті здійснено теоретичний аналіз семантично-змістового наповнення категорії «здоров'язбереження». Установлено, що загальноприйнятого трактування здоров'я людини як цілісної системи сьогодні немає. Підсумовано основні теоретико-методологічні напрями трактування феномена «здоров'я». Резюмовано, що здоров'я як стан динамічної рівноваги між оточуючим середовищем і силами організму є відображенням досконалої саморегуляції останнього та гармонійної взаємодії всіх органів і систем; це допускає найбільш повноцінну участь у різних видах суспільної та трудової діяльності, є процесом збереження та розвитку оптимальної працездатності й соціальної активності людини за умови максимальної тривалості її активного життя. Досліджений взаємозв'язок понять «здоров'я», «здоров'язбереження» і «здоровий спосіб життя».

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбереження, здоровий спосіб життя, студенти, освіта.

В статье осуществлен теоретический анализ семантически содержательного наполнения категории «здоровьесбережение». Установлено, что общепринятой трактовки здоровья как целостной системы сегодня не существует. Обобщены основные теоретико-методологические направления трактовки феномена «здоровье». Резюмировано, что здоровье как состояние динамического равновесия между окружающей средой и силами организма является

отражением совершенной саморегуляции последнего и гармоничного взаимодействия всех органов и систем; это допускает наиболее полноценное участие в различных видах общественной и трудовой деятельности, является процессом сохранения и развития оптимальной трудоспособности и социальной активности человека при максимальной продолжительности его активной жизни. Исследована взаимосвязь понятий «здоровье», «здоровьесбережение» и «здоровый образ жизни».

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, здоровый образ жизни, студенты, образование.

The article deals with theoretical analysis of the semantic content of the "healthcare" category. It has been determined, that integral system doesn't exist today. The main of theoretical and methodological directions of handling the phenomenon "health" were summarized. Health as a condition of dynamic balance between the environment and the strengths of the organism is a reflection of the perfect self-regulation at the latest and harmonious interaction of all organs and systems; admits the most complete participation in various types of social and work activities; is a process of saving and developing the optimal ability to work and social activity of a person, provided the maximum duration of active life was summed up. The interconnection notions "health", "health saving", "healthy lifestyle" were investigated.

Key words: health, health saving, healthy lifestyle, students, education.

УДК 378

Шукатка О.В.,

канд. пед. наук, доцент,
доцент кафедри фізичного виховання
та спорту
Львівського національного університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Проблема здоров'язбереження студентів, зокрема й майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей, є одним зі складників фізичної культури та загальної культури фахівців. Одним зі шляхів формування культури здоров'язбереження, індивідуальних заходів щодо здорового способу життя є проведення обов'язкових занять із фізичного виховання в процесі фахової підготовки, що здійснюється в закладах вищої освіти (далі – ЗВО) відповідно до навчальних програм, затверджених у встановленому порядку.

Для створення теоретичного фундаменту дослідження процесів формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей актуальним є уточнення термінів і визначень, які є засадничими в галузі валеології, педагогіки, психології, медицини й інших суміжних наукових сферах, дотичних до проблем здоров'я та підготовки людини до ведення здорового способу життя з метою здоров'язбереження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальне значення в розгляді проблеми тлу-

мачення сутності дефініції «здоров'язбереження особистості» мають праці, присвячені створенню здоров'язбережувального середовища (Т. Говорушина, Л. Дихан, Б. Долинський, О. Подгорная й ін.), навчанню здоров'ю (В. Безпалько, Н. Белікова) і здоров'язбереженню (Д. Вікторов, І. Мельничук), наприклад, у школі здоров'я (В. Ірхін). Детальний аналіз літературних джерел дав змогу встановити, що суттєвою перешкодою для становлення вітчизняної *health education* (валеологічної освіти, спрямованої на здоров'ятворення, збереження здоров'я, формування культури здорового способу життя) виявилось неоднозначне трактування концептуальних основ інтегральної науки про здоров'я, яка зародилася на стику екології, біології, медицини, психології, педагогіки, фізичного виховання й ін. Наявність спільної науково-професійної мови значно полегшить взаємодію фахівців, які в освітній системі вищої школи знаходять підходи до взаєморозуміння та співробітництва в розвитку валеологічного світогляду студентської молоді, формування в майбутніх фахівців життєвого пріоритету здоров'я, культури

здорового способу життя, розуміння філософії здоров'язберігаючої компетентності [9] та ін.

Із метою дослідження теорії та практики формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей відповідно до основних положень системно-цілісного підходу необхідно виявити, проаналізувати й конкретизувати системотвірні та взаємопов'язані компоненти цього процесу. Тому вивчення проблеми формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей під час навчання в університетах передбачає здійснення історико-методологічного аналізу й конкретизацію основних дефініцій, які становлять понятійно-термінологічний апарат педагогічного дослідження. Такими науковими поняттями є «здоров'я», «здоровий спосіб життя», «здоров'язбереження» й ін.

Мета статті – теоретичний аналіз семантично-змістового наповнення категорії «здоров'язбереження».

Виклад основного матеріалу. Оскільки людина як глобальний феномен є предметом дослідження багатьох наукових сфер (філософії, історії, соціології, культурології, біології, медицини, антропології, валеології, педагогіки, психології й ін.), то одночасно із загальними питаннями вивчення динаміки антропогенезу й особистісного розвитку особливої ваги набувають проблеми, що стосуються *здоров'я* людини.

Відомо, що однією з вищих цінностей життєдіяльності людини є *здоров'я*. Історичний аналіз проблеми виховання здорового молодого покоління дав змогу встановити той факт, що окреслене питання є актуальним протягом усього становлення й розвитку педагогічної науки. Видатні педагоги Я. Коменський і К. Ушинський висловлювали ідеї про необхідність виховання гармонійної здорової особистості, ними були конкретизовані умови, засоби збереження й зміцнення *здоров'я*.

Водночас очевидними були передумови виникнення самостійної науки про шляхи та способи формування, збереження й зміцнення *здоров'я* людини. Але наявний багаж знань про здоровий спосіб життя, запозичений із народних традицій, укладів життя й народної медицини, мав емпіричний характер і протягом тривалого часу не мав коректного наукового обґрунтування. Зокрема, орієнтація медицини на лікування та попередження патологічних станів сприяла розвитку науки про хвороби, залишаючи відкритим питання про сутність *здоров'я*. Визначення цього поняття є актуальною проблемою науковців, воно має багато аспектів і зумовлене багатьма чинниками, а тому вимагає для свого розв'язання комплексного підходу. Отже, загальноприйнятого трактування *здоров'я* людини як цілісної системи сьогодні немає. Сучасна наука нараховує близько 300 визначень цього поняття [4, с. 318].

Широко відомим є визначення, відображене у Статуті Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), де це поняття визначається як стан повного фізичного, духовного й соціального благополуччя, а не тільки як відсутність хвороб або фізичних відхилень [12]. Проте дискусія щодо визначення поняття «здоров'я» ще триває. У новій концепції *здоров'я* робоча група ВООЗ пропонує таке визначення цього поняття: «Здоров'я – це ступінь здатності індивіда чи групи, з одного боку, реалізувати свої прагнення й задовольняти потреби, а з іншого – змінювати середовище чи кооперуватися з ним. Тому *здоров'я* розглядається як ресурс, а не мета життя» [3, с. 318].

Історичні зміни в суспільстві демонструють динаміку трансформацій у розумінні *здоров'я* поряд із прогресивними змінами в науковій і культурній сфері цивілізаційного розвитку людства. Так, згідно з «Великим тлумачним словником сучасної української мови», *здоров'я* визначається як «стан організму, за якого нормально функціонують усі його органи; той чи інший стан самопочуття людини» [2, с. 455].

Водночас М. Амосов зазначав, що *здоров'я* – це нормальна функція організму на всіх рівнях його організації [1, с. 45]. За такого підходу нормальне функціонування організму в цілому є одним з основних складників поняття «здоров'я».

Узагальнення різних підходів до трактування *здоров'я* відображене в «Енциклопедії освіти», де цей феномен тлумачиться як правильна, нормальна діяльність організму, розглядається як процесуальний, динамічний, функціональний стан, що характеризується морфологічною цілісністю, високим енергетичним потенціалом, оптимальними адаптаційними реакціями на зміни довкілля, що забезпечує гармонійний фізичний, психоемоційний і соціальний розвиток особистості, її активне довголіття, повноцінне життя, ефективну протидію захворюванням.

Конкретизуючи методологічні аспекти онтогенезу й теорії *здоров'я*, А. Щедрина розглядає цей феномен як цілісний багатовимірний динамічний стан, що розвивається в процесі реалізації генетичного потенціалу в умовах конкретного соціального й економічного середовища та дає змогу людині різною мірою виконувати свої біологічні та соціальні функції.

Теоретичні напрацювання щодо визначення категорії «здоров'я» знаходимо у психологічних дослідженнях. Так, дослідник В. Розін *здоров'я* визначає як природний феномен, порівняно стійкий стан, за якого особистість добре адаптована, зберігає інтерес до життя та досягає самореалізації. О. Васильєва визначає еталони, уявлення й установки психології *здоров'я* людини.

Здійснений дефінітивний аналіз поняття «здоров'я» дав змогу окреслити основні теоретико-

методологічні напрями трактування цього феномена. Установлено, що дискусія між науковцями щодо остаточного та загальноприйнятого визначення феномена здоров'я триває й досі. Це поняття розглядається науковцями в таких аспектах:

- як соціально-біологічна основа життя всієї нації та як результат політики держави, що створює у своїх громадян духовну потребу ставитися до свого здоров'я як до основної цінності;

- як цілісний, гармонійний стан, що залежить від дотримання людиною оптимальної організації своєї життєдіяльності;

- як стан постійної усвідомленості й відповідальності людини перед собою та довкіллям;

- як природний «психофізичний і духовний стан людини, який забезпечує її повне біосоціальне функціонування, фізичну й інтелектуальну працездатність, достатню адаптацію до природних впливів і мінливості зовнішнього середовища» й ін.

- У контексті дослідження нам імponує визначення «здоров'я» за В. Колбановим. Науковець розглядає здоров'я в таких контекстах:

- стан динамічної рівноваги між навколишнім середовищем і силами організму;

- відображення досконалої саморегуляції організму людини та гармонійної взаємодії всіх органів і систем;

- стан, що допускає найбільш повноцінну участь у різних видах суспільної та трудової діяльності;

- стан, що є процесом збереження й розвитку оптимальної працездатності та соціальної активності людини за умови максимальної тривалості її активного життя [7, с. 11–12].

Таке розуміння максимально точно відображає взаємозв'язок понять «здоров'язбереження» і «здоровий спосіб життя», що є засадничими в нашому дослідженні. У цьому сенсі доцільною є думка В. Климакової, яка розглядає здоров'я як мірило життєвого виявлення людини, гармонійну єдність фізичних, психічних, трудових функцій, що зумовлюють повноцінну участь людини в різних галузях суспільної діяльності [6, с. 44], що потребує реалізації здорового (корисного для здоров'я [2, с. 455]) способу життя (останнє є системою прийомів, яка дає можливість зробити певний уклад, характер життя [2, с. 1375]). Етимологічний аналіз слова «жити», яке має праслов'янське коріння, доводить його спорідненість із такими словами, як словацьке «лікувати» (тобто спрямовувати до здоров'я), литовське «видужувати» (тобто ставати здоровим), а в українській лексиці – вести той або інший спосіб життя [5, с. 608].

У соціальній психології спосіб життя розглядається як стійка типова форма життєдіяльності особистості [10, с. 444]. Поєднуючи етимологію слів «жити» й «спосіб життя», ми дійшли висновку, що вони означають «життя, спрямоване на здоров'я»,

тобто «здоровий спосіб життя». В останні роки в дослідженні проблеми здорового способу життя умовно визначилися три основних напрями, на що звертала увагу Н. Соловйова [11], визначаючи погляди науковців на означену проблему:

- 1) філософсько-соціологічний, у якому здоровий спосіб життя розглядається як певна глобальна соціальна проблема, об'єктивна потреба сучасного соціального розвитку (В. Барановський);

- 2) медико-біологічний, що відображає сутність здорового способу життя як комплекс профілактичних оздоровчих заходів, які забезпечують гармонійний розвиток і зміцнення здоров'я, підвищення працездатності людей, подовження їх творчого довголіття (Л. Вовк, Л. Волошко й ін.);

- 3) психолого-педагогічний, представники якого вважають, що для збереження здоров'я дуже важливою є мотивація до здорового способу життя (далі – ЗСЖ), виховання, освіта й розуміння людиною своєї психології (О. Васильєва).

У контексті дослідження ЗСЖ розуміємо як оптимальне та раціональне поєднання способів і форм життєдіяльності майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей, що спрямовані на постійне збереження та зміцнення їхнього здоров'я.

Власне наука про здорове буття або здоровий спосіб життя була започаткована в 1980 р. І. Брехманом [7, с. 4]. Сутність здоров'язнавства полягає в пошуках шляхів і способів формування індивідуального здоров'я, що набуло особливо бурхливого розвитку серед педагогічних наук, відображення якого знаходимо в дисертаційних дослідженнях. Так, В. Ірхін окреслив генезис, конкретизував і обґрунтував принципи й закономірності розвитку педагогічної системи школи здоров'я [8], хоча діяльність щодо формування здорового способу життя молоді в новітній історії України відчутно активізувалася тільки в 1998–2004 рр., коли до роботи було залучено низку міністерств і відомств.

Вважаємо за доцільне окреслити підходи щодо поліпшення статусу суспільного здоров'я в інших країнах. Так, у США згідно з Національною програмою «Здоров'я народу» визначені такі принципи: 1) забезпечення, «просування» здоров'я (*health promotion*); 2) захист здоров'я (*health protection*); 3) організація профілактичних медичних служб (*preventive services*) [7, с. 5]. Реалізація цих принципів в Україні дала б змогу досягти істотних результатів у сфері здоров'язбереження населення.

Висновки. Підводячи підсумок, зауважимо, що дослідження проблем здоров'язбереження базуються на визначенні сутності здоров'я як динамічного стану людини, що визначається резервами механізмів самоорганізації її системи (стійкістю до впливу патогенних чинників і здатністю компенсувати патологічний процес). Здоров'я харак-

теризується енергетичним, пластичним та інформаційним (регуляторним) забезпеченням процесів самоорганізації, а також є основою прояву біологічних (виживання – збереження особи, репродукція – продовження роду) і соціальних функцій. Інтеграція всіх рівнів організації людини дає можливість індивідові виконувати свої біологічні й соціальні функції, що можна трактувати як прояв здоров'я. Із цього визначення стає зрозумілим, що стан здоров'я відображає рівень індивідуальної здатності до здоров'язбереження особистості, що є одним із засобів (форм, способів) задоволення головної потреби будь-якої системи, зокрема й суспільства (потреби у виживанні, існуванні, самозбереженні).

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку вбачаємо у виокремленні філософських засад формування індивідуальних стратегій здоров'язбереження майбутніх бакалаврів природничих спеціальностей.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Амосов Н. *Енциклопедія Амосова. Алгоритм здоров'я. Человек и общество.* М.: ООО «Издательство АСТ»; Д.: «Издательство Сталкер», 2003. 464 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Бусел. К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.
3. Дехтяр В., Сущенко Л. *Фізичне виховання студентів вищих навчальних закладів.* К.: Видавництво ПП «ЕКМО», 2005. 214 с.
4. *Енциклопедія освіти /* голов. ред. В. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Загоруйко О. *Великий універсальний словник української мови.* Харків: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2010. 768 с.
6. Клімакова С. *Аналіз стану фізичного виховання у вищих навчальних закладах. Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту.* 2011. № 8. С. 36–39.
7. Колбанов В. *Валеология: основные понятия, термины и определения.* СПб.: ДЕАН, 1998. 232 с.
8. Ирхин В. *Педагогическая система школы здоровья: генезис, принципы и закономерности развития:* дисс. ... доктора пед. наук: 13.00.01. Барнаул, 2002. 283 с.
9. Мельничук І., Бондарчук В. *Філософія формування здоров'язберігаючої компетентності майбутніх лікарів. Науковий вісник Чернівецького університету. Педагогіка та психологія.* 2015. Вип. 742. С. 121–127.
10. Оржеховська В. *Педагогіка здорового способу життя: стратегія розвитку. Молодь і ринок.* 2007. № 8. С. 20–25.
11. Соловьева Н. *Здоровьесберегающая система образования в обеспечении формирования культуры здорового образа жизни учащихся:* дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Ставрополь, 2005. 195 с.
12. *Устав (Конституция) Всемирной организации здравоохранения // Всемирная организация здравоохранения: Основные документы; пер. с англ. 39-е изд. М.: Медицина, 1995. 208 с.*

ПРОБЛЕМИ ТРАНСФОРМАЦІЇ УПРАВЛІНСЬКОГО ДОСВІДУ
КЕРІВНИКІВ СУЧАСНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИTHE TRANSFORMATIONS OF THE MANAGEMENT EXPERIENCE
OF THE MANAGERS OF MODERN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Визначено методологічні засади трансформації управлінського досвіду керівників закладів загальної середньої освіти, а саме: холистичний підхід, філософські ідеї конструктивної трансгресії, концепція творчого руйнування. Висвітлено потенціал освіти дорослих в адаптації набутого в минулому досвіду управління закладом освіти до сучасних потреб освітньої галузі. Запропоновано ефективні практики, які сприяють трансформаціям управлінського досвіду керівників закладів освіти. Приділяється увага подоланню управлінських стереотипів, які не відповідають сучасності. Пропонується зміна формули успіху в минулому на інноваційну формулу успіху.

Ключові слова: управлінський досвід, трансформація, вихід за межі, креативні методики, рефлексія.

Определены методологические основы трансформации управленческого опыта руководителей учреждений общего среднего образования, а именно: холистический подход, философские идеи конструктивной трансгрессии, концепция творческого разрушения. Освещен потенциал образования взрослых в адаптации приобретенного в прошлом опыта управления учебным заведением к современным потребностям образовательной отрасли. Предложены эффективные практики, которые способствуют

трансформациям управленческого опыта руководителей учебных заведений. Уделено внимание преодолению управленческих стереотипов, которые не соответствуют современности. Предлагается изменение формулы успеха в прошлом на инновационную формулу успеха.

Ключевые слова: управленческий опыт, трансформация, выход за пределы, креативные методики, рефлексия.

The methodological basis of the transformation of the management experience of managers of institutions of secondary education, namely holistic approach, philosophical ideas of constructive transgression, the concept of creative destruction have been determined. The adults' education potential in the adaptation of the past acquired experience in the management of the educational institution to the modern needs of the educational branch have been illuminated. The effective practices that contribute to the transformation of management experience of the heads of educational institutions have been offered. The attention is paid to overcoming of managerial stereotypes, which do not correspond to the present. It is proposed to change the formula of success in the past to an innovative formula of success.

Key words: management experience, transformation, out of bounds, creative methods, reflection.

УДК 378.046–021.68:005.336.4–
044.922(045)

Ястребова В.Я.,

канд. пед. наук,
професор кафедри менеджменту освіти
та психології
Запорізького обласного інституту
післядипломної педагогічної освіти

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Оцінка місця досвіду в структурі управлінської компетентності та його впливу на успішність діяльності керівника закладу освіти не є однозначною: з одного боку, цінуються директори, які вже працювали певну кількість років на керівній посаді, з іншого – є така особливість, як здатність набутого досвіду до старіння. Директор школи, досвід якого не відповідає змінам у суспільстві та сфері освіти, може вважатися некомпетентним навіть за великого стажу роботи на цій посаді. У педагогічних виданнях, які вийшли ще до прийняття нового законодавства, уже формувався образ сучасного директора школи: «генератор змін», «лідер», «менеджер», «експерт» [2]. Із прийняттям Закону «Про освіту» [6] та Концепції «Нова українська школа» [9] проблема готовності керівників закладів освіти до змін набула ще більшої актуальності. Директор школи сприймається як «агент змін». Однак у цієї частини працівників освіти спостерігається й невідповідність набутого в минулому управлінського досвіду новим потребам суспільства, завданням розбудови Нової української школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Андрагогіка як наука про навчання дорослих передбачає використання життєвого та професійного

досвіду дорослої людини в процесі навчання. При цьому слід ураховувати, що це особистісне утворення є не стабільним, а динамічним. Так, Ф.С. Ісмагілова дає визначення досвіду за допомогою дефініції, за якими можна відслідкувати певні етапи його динаміки: опанування, формування власного досвіду, зміна, передання. Дослідниця відзначає, що досвід є системною основою, яка дозволяє інтегрувати в єдине ціле засвоєні людиною окремі дії [8]. Його загальна структура складається з інтелектуальної, комунікативної, операціональної й емоційної сфер [8]. Дещо інші елементи виділяє в цій структурі Н.О. Євдокимова: когнітивний компонент, «почуттєву тканину», конативний (мотиваційно-вольовий) компонент [3]. Вивчаючи динаміку професійного досвіду, С.Ф. Ісмагілова [7] показала як позитивні, так і негативні його характеристики, а саме: максимальна відкритість новому на початку професійного шляху, подальша стабілізація, а пізніше, під час тривалого виконання відносно вузького кола обов'язків, – набуття консервативності, стереотипності, формування жорстких меж і деградація. Дослідниця відзначає таке: якщо досвід не перебуває в постійній динаміці, то він стає ригідним, негнучким утворенням і перетворюється на «оксамитові наручники» (застарілий досвід).

Слід відзначити, що не всі дослідники включають досвід до структури компетентності. До складників загальної компетентності його вводить К. Кеєп [14]; знаходять йому місце у структурі управлінської компетентності Г.І. Білянін [1], Г.В. Єльнікова [4], Є.П. Тонконога [12] та ін.

За наявності досить цінного доробку сучасної психології щодо формування професійного досвіду особистості, у педагогічній науці не вистачає досліджень, які б розкривали потенціал післядипломної педагогічної освіти в трансформації управлінського досвіду керівників загальних середніх закладів в умовах кардинальних змін у галузі та суспільстві.

Мета статті. Висвітлити сучасні методологічні підходи й інноваційні практики освіти дорослих щодо трансформації управлінського досвіду керівників загальних середніх закладів освіти в умовах кардинальних змін у галузі та суспільстві.

Виклад основного матеріалу. Трансформація у словнику української мови тлумачиться як «зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей і т. ін. чого-небудь» [10]. Трансформація управлінського досвіду – це зміна його відповідно до вимог сучасності на основі переживання суб'єктом досвіду внутрішнього конфлікту між набутими в минулому знаннями, засобами управління, ціннісними орієнтаціями та сучасними змінами в суспільстві й освіті.

Методологія трансформації управлінського досвіду визначається такими аспектами:

- холистичним підходом, за якого людина розуміється як цілісна особистість;
- філософськими ідеями конструктивної трансгресії як виходу за межі власного досвіду;
- ідеями концепції творчого руйнування, яка розглядає постійне виникнення нового через руйнування старого.

Із позицій холистичного підходу трансформація досвіду врівноважує взаємодію особистості із зовнішнім середовищем, у якому відбуваються прискорені зміни, дає можливість визначити своє місце в здійсненні цих змін, адаптуватися до нових умов управлінської діяльності. Когнітивний, емоційний і мотиваційно-вольовий компоненти досвіду можуть змінюватися тільки в нерозривній єдності та взаємодії. Зміни когнітивного компонента полягають не тільки в набутті нових знань і вмій у галузі теорії та практики сучасного менеджменту, але й у виникненні емоційно-ціннісної оцінки відповідності власних знань і вмій сучасним потребам суспільства та доробку сучасного менеджменту. На цьому етапі потрібно не просто надати теоретичну інформацію чи зробити практичні вправи, більш важливим є викликати сумніви («А чи все я роблю правильно?»), навіть незадоволення собою, емоційний дискомфорт, бажання змінюватися.

Так виникає внутрішній конфлікт між досвідом управління, який склався, і сучасними суспільними цінностями та засобами менеджменту. Відчуття суперечності, переживання проблемної ситуації є першим етапом творіння в собі нового. Усвідомлення невідповідності того, що знаєш, умієш, цінуєш, потребам суспільства та сучасним досягненням менеджменту мотивує до змін, принаймні до збагачення досвіду (мотиваційно-вольовий компонент). Схематично таку взаємозалежність когнітивного, емоційно-ціннісного та мотиваційно-вольового компонентів можна відобразити таким чином: усвідомлюю суперечність – переживаю проблему – хочу й можу змінити свій досвід. Досить ефективно такий підхід реалізується в моделі навчання дорослих, яка отримала назву «Цикл Колба» або «навчання через досвід» [15]. За цією моделлю в навчанні дорослих виділяються такі етапи: 1) актуалізація наявного досвіду; 2) рефлексія відносно власного досвіду; 3) вироблення нових концепцій і понять; 4) практика, експериментування. Унаслідок реалізації останнього етапу народжується новий досвід [13].

Суперечливими ідеями вирізняється такий напрям філософії постмодернізму, як трансгресія, однак її ключовий термін (англ. *transgression* – подолання межі) використовується як конструктивний методологічний принцип західної альтернативної педагогіки [5], а також сучасної інноватики, теорії та практики креативності, літератури й мистецтва тощо.

Важливе значення для впровадження ідеї трансформації управлінського досвіду має детермінація у філософії трансгресії розвитку людини трьома компонентами: дії, особистість, середовище, а особливо виділення такої трансгресивної дії, як спрямованість на творення самого себе.

Виходу за межі звичних переконань, поглядів, способів прийняття управлінських рішень сприяє креативність як зміна погляду на ситуацію, аналіз і оцінювання її в іншій системі координат. Для цього можна застосувати методику Е. Боно «Шість капелюхів мислення», «Метод Декарта», методику «6-5-6». У досвіді автора досить ефективно використовуються соціальні мережі (блог «Успішний менеджер освіти», сторінка на Фейсбуці), де публікуються задачі, що вимагають нестандартного підходу, є досвід проведення веб-квесту «Креативний менеджер». Зацікавленість виявляють користувачі блогу до матеріалів, які пропонують методики самопізнання («Вікно Джохарі», «Тест М. Белбіна», «Спіральна динаміка К. Грейвза»). Значний потенціал містить спецкурс «Креативний менеджмент».

Ідеї концепції творчого руйнування можуть бути використані в подоланні стереотипів, які

гальмують здатність до змін керівників закладів освіти. Управлінський стереотип – це спрощена модель діяльності на посаді керівника, яка пов'язана з установкою, сформованою на попередньому етапі діяльності, і викликає певне позитивне чи негативне ставлення до явищ дійсності; як і іншим видам стереотипів (етнічним, гендерним та ін.), управлінському стереотипу властива стійкість. Позитивна роль стереотипів є несумнівною: з одного боку, вони полегшують і прискорюють взаємовідносини з дійсністю (виступають у ролі фільтрів соціальної інформації), з іншого – виконують функцію психологічного захисту особистості (позитивний образ Я).

Найбільш виражена негативна властивість стереотипів полягає в тому, що вони створюють «межі» для сприйняття нового досвіду, гальмують розвиток особистості.

До причин виникнення стереотипів сучасних управлінців, які суперечать завданням реформування освіти в Україні, можна віднести такі:

- здійснення досить тривалий час професійної діяльності (навіть якщо вона не була керівною) в умовах адміністративно-командної (авторитарної) системи управління;

- формула успіху в минулому: емоційне закріплення у свідомості дій і рішень, які в минулому давали позитивний результат;

- недовіра до теоретичних знань у галузі менеджменту, висока суб'єктивна оцінка своїх переконань, які склалися в інших соціально-економічних умовах, та ін.

Серед найбільш поширених стереотипів серед цієї категорії освітян можна виділити такі:

- 1) «В управлінні закладом освіти контроль є головною функцією». Цей стереотип породжений авторитарною системою управління, в якій виконанню адміністрацією функції контролю надавалося пріоритетне значення;

- 2) «Якщо перша особа несе за все відповідальність, то й робити все потрібно самому, не потрібно розподіляти повноваження». Причиною виникнення такого стереотипу є низький рівень управлінської компетентності, тому що в будь-якій теорії менеджменту стверджується, що делегуються повноваження, а не відповідальність. Керівник повинен бути готовим до прийняття на себе відповідальності;

- 3) «Єдиною ефективною моделлю управління є ієрархічна модель». Цей міф укорінений як стереотип у керівників закладів освіти внаслідок відсутності професійної освіти, непоінформованості про більш сучасні моделі управління (матрична, проектна й ін.);

- 4) «Найбільш ефективним методом мотивації є матеріальне заохочення». Такий стереотип породжений незнанням теорій мотивації (наприклад, теорія очікувань В. Врума, теорія справедливості Д. Адамса й ін.);

- 5) «Управлінська команда – це коло фахівців, які в усьому підтримують першу особу». Причина – поверхове, на рівні первинного сприйняття, знайомство з поняттям команди.

Руйнування управлінських стереотипів заради створення нового досвіду здійснюється шляхом усунення причин їх виникнення: унесення до змісту навчання тем «Інноваційний менеджмент», «Мотиваційне управління», «Сучасні моделі управління закладом освіти», проведення тренінгів («Тімбілдинг в управлінні закладом освіти», «Проектний менеджмент»), практичних вправ («Побудова дерева проблем», «Колесо компетентності» й інше). Провідним принципом подолання стереотипів є включення особистості до переоцінки стереотипів шляхом забезпечення суб'єктної позиції, пошуку шляхів успішного розв'язання проблем управління, які не вкладаються в рамки стереотипів, використання особистих розвивальних групових та індивідуальних форм і методів навчання.

Головним результатом подолання управлінських стереотипів є зміна формули успіху в минулому на інноваційну формулу успіху [11].

Висновки. В умовах реформування освіти в Україні зростає потреба в професійних управлінцях, які не тільки самі сприймають зміни, але й готові та здатні здійснювати їх у педагогічних колективах. На сучасному етапі розвитку освітньої галузі більшість управлінців не має професійної освіти менеджера, багатьом із них відсутність освіти замінює багаторічний практичний досвід. Саме тому досвід потрібно розглядати як важливу складову частину управлінської компетентності. Невідповідність управлінського досвіду значної кількості керівників закладів освіти вимогам сучасності, його застиглість не тільки знижують рівень управлінської компетентності, а й відбиваються на успішності реформування вітчизняної освіти. Виправлення цієї ситуації можливе в системі освіти дорослих, зокрема в системі післядипломної освіти, якщо ставити за мету трансформацію управлінського досвіду керівників закладів освіти.

Наведені підходи не вичерпують усіх аспектів цієї складної проблеми. Перспективними напрямами є дослідження аксіологічної складової частини досвіду управлінців, можливостей трансформацій досвіду залежно від віку та стажу управлінської діяльності тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Білянн Г.І. Управлінська компетентність менеджера в системі безперервної освіти. Народна освіта. 2013. Випуск 3. URL: <http://www.narodnaosvita.kiev.ua>.
2. Гладкова В.М., Лапшина М.І. Директор школи як лідер змін. Витоки педагогічної майстерності. Серія: Педагогічні науки. 2009. Вип. 6. С. 227–232. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vpm_2009_6_51.
3. Євдокимова Н.О. Професійний досвід як суб'єктивно-психологічна реальність. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu_psykhol/2009_31/7.htm.
4. Єльнікова Г.В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу. Теорія та методика управління освітою. Київ, 2010. № 4.
5. Заболотна О.А. Теорія і практика альтернативної шкільної освіти у країнах Європейського Союзу: монографія. Умань: ФОП Жовтий, 2013. 372 с.
6. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. Відомості Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38–39, ст. 380.
7. Исмагилова С.Ф. Профессиональное консультирование: учеб. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал, ун-та, 2011. 210 с.
8. Исмагилова Ф.С. Профессиональный опыт специалистов и управление им в условиях формирования рыночной экономики: дис. ... докт. псих. наук. М, 2000. 382 с.
9. Концепція «Нова Українська школа. Простір можливостей». URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/>.
10. Словник української мови: в 11 томах. Том 10, 1979. С. 233.
11. Сулл Д. Почему хорошие компании терпят неудачи и как выдающиеся менеджеры их возрождают / пер. с англ. М.: Альпина Бизнес Букс, 2004. С. 21.
12. Тонконога Е.П. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ. М.: Педагогика, 1987. 236 с.
13. Ястребова В.Я., Присяжнюк Ю.С., Перцова Н.І. Сучасні моделі післядипломної освіти керівників загальноосвітніх навчальних закладів. Педагогічні науки: зб. наук. пр. Херсонського державного університету. Випуск LXXVI (т. 2), 2017. С. 161–164.
14. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? Instructional Design: Implementation Issues. Eds. J. Lowyck, P. de Potter, & J. Elen. 1992. P. 111–122.
15. Kolb D. Experiential learning. Englewood Cliffs (N.J.), 1984. 40 p.

СПЕЦИФІКА ПРАКТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

SPECIFICITY OF PRACTICAL TRAINING OF FUTURE SOCIAL TEACHERS IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

У статті розглянуто проблему професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів. Представлено аналіз науково-практичних здобутків у сфері організації процесу практики майбутніх фахівців в умовах інклюзивного навчання на прикладі комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради. Обґрунтовано доцільність використання компетентнісного підходу в аспектах практичної підготовки студентів. Розглянуто основні етапи здійснення психолого-педагогічного та соціального супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання під час проходження практики. Розкрито пріоритетні напрямки роботи соціального педагога, який здійснює соціально-педагогічний супровід інклюзивного навчання.

Ключові слова: професійна компетентність, практика, соціальний педагог, інклюзія, інклюзивне навчання.

В статье рассмотрена проблема профессиональной подготовки будущих социальных педагогов. Представлен анализ научно-практических достижений в сфере организации процесса практики будущих социальных педагогов в условиях инклюзивного обучения на примере коммунального высшего учебного заведения «Хортицкая национальная учебно-реабилитационная академия» Запорожского областного совета. Обоснована целесообразность использования компетентностного подхода в аспектах практической подготовки студентов. Рас-

смотрены основные этапы осуществления психолого-педагогического и социального сопровождения детей с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного обучения как основы эффективного прохождения практики. Раскрываются приоритетные направления работы социального педагога, осуществляющего социально-педагогическое сопровождение инклюзивного обучения.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, производственная практика, социальный педагог, инклюзия, инклюзивное обучение.

The article deals with the problem of the professional training of future social teachers. The article presents the analysis of scientific and practical achievements in the organization of training of future social teachers in the conditions of inclusive education on the example of the municipal higher educational establishment «Khortytska national educational rehabilitational academy» of Zaporizhzhya regional council. The article substantiates the expediency of using the competence approach in the aspects of practical training of students. The article considers the main stages of the implementation of psychological, pedagogical and social support for children with special educational needs in the context of inclusive education as the basis for effective practice. The article reveals the priority directions of the work of the social pedagogue, who carries out social and pedagogical support of inclusive education.

Key words: professional competence, practice, educator, inclusion, inclusive education.

УДК 378

Казаннікова О.В.,
аспірант
Мелітопольського державного
педагогічного університету
імені Богдана Хмельницького

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Сьогодні Україна переживає складний період гострих соціальних проблем, однією з яких є критичний рівень населення, що потребують посилення особистісних ресурсів, відновлення втраченого потенціалу або формування нових навичок та умінь. Ця проблема в останні роки набуває масового характеру та привертає увагу соціальних працівників.

Крім того, на сучасному етапі розвитку українського суспільства спостерігається збільшення соціальних груп, які потребують кваліфікованої допомоги фахівця – соціального педагога. Одним із основних напрямів його діяльності є створення умов щодо успішної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

За даними Міністерства соціальної політики в Україні, станом на 01.01.2015 загальна чисельність людей з інвалідністю (без урахування тимчасово окупованих територій Криму та м. Севастополя) становила 2 568 532 особи (або 5,98% у загальній структурі постійного населення країни (42,9 млн. осіб), із них дітей з інвалідністю – 151 125 осіб (44% дівчата, 56% хлопчики) [2, с. 7].

Проблема забезпечення ефективної соціалізації дітей з особливими освітніми потребами на сьогодні постає найбільш гостро. Для Запорізького регіону особливо актуальною є проблема професійної підготовки компетентних соціальних педагогів, які здатні ефективно працювати в умовах інклюзивного простору (відповідно до наказу № 836 МОН України від 15.07.2016 року про про-

ведення науково-педагогічного експерименту «Розвиток інклюзивного освітнього середовища в Запорізькій області»).

Процес професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти повинен відповідати сучасним суспільним потребам, характеризуватися постійним удосконаленням технологій навчально-виховного процесу та змісту підготовки соціальних педагогів у вищій школі, включати можливість проходження практики в інклюзивному освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що система забезпечення якісної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів на сьогодні знаходиться в стані розробки. Вагоме значення щодо розкриття проблеми підготовки і професійного становлення спеціалістів у галузі соціальної роботи та соціальної педагогіки мають наукові праці І. Звереві, А. Капської, Л. Міщик, О. Безпалько, С. Харченко, С. Шацького М. Євтух, С. Сисоєва, О. Карпенко, Ю. Поліщук та інші.

Варто зазначити, що в наявних працях вирішуються проблеми практичної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів на якісному рівні. Ефективність даного процесу, в першу чергу, залежать від практики, як основної частини державного освітнього стандарту та форми професійної підготовки студентів зі спеціальності «Соціальна педагогіка». Однак процес практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи в системі інклюзивної освіти повинен відповідати сучасним суспільним потребам та новим вимогам освіти; характеризуватися постійним удосконаленням змісту програми підготовки соціальних педагогів у вищій школі; включати можливість проходження практики в інклюзивному освітньому середовищі. Усе вищезазначене актуалізує тему роботи і визначає її мету.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Ключовим компонентом у підготовці фахівця має стати практика, головною метою якої є оволодіння сучасними методами, формами організації праці в галузі соціальної педагогіки; формування професійних умінь і навичок задля прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи в реальних умовах; виховання потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати; вміння застосовувати теоретичні знання на практиці; використання соціально-педагогічних прийомів, форм і методів у виконанні різних фахових ролей.

Мета статті – проаналізувати процес та визначити специфіку організації процесу практики майбутніх соціальних педагогів в умовах інклюзивного навчання на прикладі комунального вищого навчального закладу «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради.

Виклад основного матеріалу. Практика – форма професійної підготовки студентів зі спеціальності «Соціальна педагогіка», є частиною державного стандарту та невід’ємною складовою частиною професійної підготовки у вищій школі. Вона організовується та проводиться відповідно до «Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України», затвердженого наказом Міністерства освіти України № 93 від 08.04.1993 р.; наказу Міністра освіти України № 351 від 20.12.1994 р. «Про внесення змін до Положення про проведення практики студентів вищих навчальних закладів України» та Закону України «Про вищу освіту» від 28.12.2014 р. [4, с. 6]

На думку А.Й. Капської, відповідно до європейських стандартів підготовки соціального працівника (соціального педагога) необхідно удосконалити структуру практичної підготовки і переглянути співвідношення годин теоретичної та практичної підготовки, збільшити питому вагу практичної частини [1].

У рамках проходження основних видів навчальної практики майбутній соціальний педагог повинен оволодіти професійними компетенціями: соціально-особистісною, загальнонауковою, інструментальною, професійною, інклюзивною [5, с. 138].

Спираючись на вищезазначене, можна зробити висновок про те, що до рекомендованого переліку компетентностей випускника даної спеціальності не включено інклюзивну компетентність, яка виступає як інтегративне особистісне утворення, що зумовлює здатність здійснювати професійні функції в процесі інклюзивного навчання, враховуючи різноманітні освітні потреби учнів і забезпечуючи, по-перше, включення дитини з обмеженими можливостями в середовище загальноосвітнього закладу і, по-друге, створення умов для її розвитку й саморозвитку. Її зміст повинен розкриватися в рівні спеціальних професійних компетентностей майбутніх соціальних педагогів, оскільки означає здатність фахівця ефективно здійснювати професійну діяльність у специфічних умовах інклюзивного навчання [6, с. 157]

Згідно з вищезазначеним для підготовки висококваліфікованого соціального педагога має бути відповідна база практики.

Сьогодні ефективною базою практики в Україні саме з підготовки висококваліфікованих соціальних педагогів у сфері інклюзивного навчання є комунальний вищий навчальний заклад «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради. Навчальний заклад вже понад 20 років успішно працює в експериментальному режимі, що стало підґрунтям для його стабільного функціонування та інноваційного розвитку. Масштабні завдання Всеукраїнського експерименту «Проектування та практичне забезпечення компетентісно спрямованого інноваційного розвитку Хортицького національного навчально-

реабілітаційного багатопрофільного центру» реалізуються завдяки командному підходу до організації науково-дослідної роботи. Спеціалісти Хортицької національної академії особливу увагу приділяють поширенню інноваційного педагогічного досвіду. Однією з таких інновацій є розроблений проект програми практики для факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи Хортицької національної академії. Однією з важливих особливостей структури Академії є наявність власної бази практики, що забезпечує засвоєння майбутніми фахівцями повного обсягу практичних умінь та навичок щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

Базою практики Хортицької національної академії є її структурні підрозділи: загальноосвітня санаторна школа-інтернат I-III ступенів та відділення ранньої соціальної реабілітації. Студенти за спеціальністю «Соціальна педагогіка» мають можливість проходити практику у виховних групах, шкільних класах, психологічній службі, дошкільних групах. Потужна та сучасна база практики дає можливість не тільки використовувати набуті знання, уміння, навички, а й знайти майбутнє місце роботи.

У Хортицькій національній академії протягом I-IV курсів навчання студенти проходять такі види практик:

- 1) педагогічно-волонтерську (I-II курс);
- 2) соціально-педагогічну (III курс);
- 3) соціально-виховну (IV курс).

Метою педагогічно-волонтерської практики є ознайомлення та підготовка студентів до виконання функціональних обов'язків соціального педагога в умовах інклюзії; ознайомлення студентів з особливостями соціально-педагогічної роботи з дітьми, молоддю з особливими освітніми потребами та з інвалідністю, з дітьми групи ризику; законодавчою базою, що регламентує діяльність соціальних педагогів.

Метою соціально-педагогічної практики є ознайомлення студентів із механізмами функціонування соціальної інфраструктури в роботі з різними верствами населення, з дітьми різної вікової категорії та особливими освітніми потребами; розвиток уявлень студентів про об'єкт-суб'єктні характеристики соціальної, виховної роботи; ознайомлення зі специфікою роботи соціального педагога в системі інклюзивної освіти.

Метою соціально-виховної практики є забезпечення формування професійних якостей соціального педагога за такими напрямками: соціальний педагог-вихователь, соціальний педагог-організатор, соціальний педагог-реабілітолог.

У процесі практики протягом I-IV курсів майбутні соціальні педагоги у сфері інклюзивного навчання набувають знання, уміння щодо роботи з дітьми, молоддю з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

Знання:

- теоретичні засади інклюзивної освіти в Україні;
- досвід реалізації інклюзивної освіти в країнах Європи;
- зміст діяльності основних соціальних інститутів, що реалізують охоронно-захисну функцію особистості з інвалідністю;
- особливості типології та видів інвалідності;
- аспекти роботи з різними категоріями дітей та молоді з розладами розвитку;
- специфічні ознаки сім'ї, що виховує дитину з обмеженими можливостями;
- особливості роботи із сім'єю, що виховує дитину з особливими потребами;
- особливості взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу в інклюзивному освітньому просторі;
- методології та методи соціально-педагогічної діагностики учасників навчально-виховного процесу;
- методи та прийоми корекційно-розвивальної роботи як умови реалізації ефективної стратегії соціально-педагогічного супроводу.
- вимоги до фахівця, що займається соціальною реабілітацією.

Уміння:

- використовувати комплекс правових норм для захисту прав дітей та молоді з інвалідністю;
- застосовувати заходи державного примусу щодо осіб, які допускають протиправні дії стосовно осіб з інвалідністю;
- розробляти програму психолого-педагогічного діагностування як окремої особи, так і мікрогруп;
- застосовувати засоби та форми профілактичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та з інвалідністю;
- здійснювати корекційно-реабілітаційну роботу з дітьми з особливими освітніми потребами та з інвалідністю;
- проводити консультативно-терапевтичну допомогу;
- залучати представників різних інституцій до надання допомоги дітям, молоді з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

Провідним завданням педагогічно-волонтерської, соціально-педагогічної та соціально-виховної практики є підготовка компетентного соціального педагога, який на основі отриманих теоретико-методологічних, нормативно-правових, організаційно-методичних та практичних знань, умінь, навичок зможе ефективно впровадити стратегію соціально-педагогічного супроводу дітей, молоді з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

У рамках проходження практики майбутніх фахівців залучають до основних етапів здійснення психолого-педагогічного та соціального супроводу

в умовах інклюзивного навчання Хортицької національної академії.

I. Перший етап (підготовчо-орієнтовний).

Проведення індивідуальної психологічної та соціально-педагогічної діагностики дітей з метою виявлення учнів, які мають труднощі в навчанні, проблеми в поведінці, ознаки емоційних розладів. Набуття студентами практичних знань у даному напрямку реалізується на базі психологічної служби навчального закладу. Студенти знайомляться з методами, принципами та напрямками психолого-педагогічної та соціально-педагогічного діагностування. Під керівництвом спеціалістів психологічної служби проводять діагностичні дослідження щодо навчальних та соціальних труднощів дітей з особливими освітніми потребами, аналізують результати.

II. Другий етап (етап уточнення проблеми).

Участь у шкільному засіданні психолого-медико-педагогічному консилиумі:

- ознайомлення фахівців з результатами психологічного та соціально-педагогічного обстеження;

- надання рекомендацій учасникам супроводу дитини;

- визначення єдиної стратегії психолого-педагогічного супроводу учня шляхом розробки індивідуальної програми розвитку (ІПР) групою фахівців – «командою підтримки»: заступником директора з навчально-виховної роботи, вчителями, асистентом вчителя, психологом, вчителем-дефектологом, логопедом, батьками. Набуття студентами практичних знань у даному напрямку реалізується на базі санаторної школи-інтернату I-III ступенів. Студенти методами спостереження та аналізу знайомляються з етапами та алгоритмом проведення психолого-медико-педагогічного консилиуму, визначають функції всіх учасників даного процесу.

III. Третій етап (планування та реалізація).

Розробка та реалізація індивідуальної програми соціально-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами шляхом проведення індивідуальних та групових корекційно-розвивальних та профілактичних занять, спрямованих на розв'язання таких проблем:

- визначення зони найближчого розвитку й потенційних можливостей вихованців;

- вирішення проблем соціально-педагогічної адаптації вихованців;

- усунення прогалин у пізнавальному розвитку шляхом індивідуальної корекційно-розвивальної роботи;

- проведення профілактичної роботи з дітьми групи ризику;

- індивідуалізація навчального процесу відповідно до особливих освітніх потреб учня;

- розвиток життєвої компетентності вихованців за рахунок життєтворчих технологій організації навчально-виховного процесу.

Практичні навички майбутніх соціальних педагогів у напрямку «планування та реалізація» розвиваються шляхом підготовки індивідуальних та групових корекційно-розвивальних, профілактичних занять. Основним завданням для студентів є набуття практичного досвіду розробки корекційно-розвивальної або профілактичної програми, планів-конспектів занять щодо роботи з дітьми з особливими освітніми потребами за різними нозологіями. Практична діяльність здійснюється на базі психологічної служби, школи, дошкільного відділення та ранньої соціальної реабілітації.

IV. Четвертий етап (коригуючий / підсумковий).

1. Колективне обговорення учасниками шкільного психолого-медико-педагогічного консилиуму ефективності проведеної роботи.

2. Внесення доповнень в індивідуальну програму розвитку або його коригування (за необхідності).

3. Визначення рекомендацій щодо подальшого навчання та розвитку дитини з особливими освітніми потребами.

4. Оформлення протоколу психолого-медико-педагогічного консилиуму.

Студенти мають можливість буди присутніми на засіданні психолого-медико-педагогічному консилиумі та визначати ефективні методи, прийоми, та форми роботи з дітьми з особливими освітніми потребами та з інвалідністю [3, с. 41–71].

Таким чином, виходячи з вищезазначеного, студенти протягом навчання та практики набувають основні знання, уміння та навички в пріоритетних напрямках роботи соціального педагога, який здійснює соціально-педагогічний супровід інклюзивного навчання, а саме:

- соціально-педагогічна діагностика;
- соціально-педагогічна корекція;
- соціально-педагогічне консультування;
- соціально-педагогічна реабілітація;
- соціально-педагогічна підтримка.

Висновки. Таким чином, аналізуючи процес та специфіку організації практики майбутніх соціальних педагогів на базі Хортицької національної академії, можна стверджувати, що даний багатопрофільний навчальний заклад є одним із провідних у напрацюванні досвіду підготовки фахівців щодо роботи в умовах інклюзивного навчання. Майбутні спеціалісти не тільки засвоюють теоретико-методологічні, нормативно-правові засади інклюзивної освіти, але й опановують ефективні технології, методики та прийоми як у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, так і з батьками та різнопрофільними фахівцями.

Слід відмітити, що ефективність проходження майбутніми фахівцями практики та високий рівень підготовки соціальних педагогів в інклюзивному просторі можливий лише за умов удосконалення змісту програм практики; активності, мотивації сту-

дентів як суб'єктів професійної діяльності; чіткої спланованості, організації й методичної керованості практики; врахування специфіки діяльності соціально-педагогічного закладу та контингенту учнів при організації практики, а також толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами та з інвалідністю.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Капська А.Й. Деякі аспекти професійної підготовки соціальних педагогів і соціальних працівників. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vgnpu_red/2010_15_2/V15_2_12_16.pdf.

2. Національна доповідь про вжиті заходи, спрямовані на здійснення Україною зобов'язань у рамках виконання Конвенції про права інвалідів / Міністер-

ство соціальної політики України. 2015. С. 7. URL: <https://helsinki.org.ua/.../Prava-lyudej-z-invalidnistyu-Mojsa...>

3. Нечипоренко В.В. Організація інклюзивного навчання. Директор школи. 2016. № 9-10 (777–778). С. 41–71.

4. Організація наскрізної практики студентів за спеціальністю 6.010106 «Соціальна педагогіка» (методичні рекомендації) / Заг. ред. А.Й. Капська. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 32 с.

5. Соціальна педагогіка: Підручник. 4-те вид. виправ. та доп. / За ред. проф. А.Й. Капської. К.: Центр учбової літератури, 2009. 488 с.

6. Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації: Тези доповідей VI Всеукраїнської науково-практичної конференції. Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету «Україна», 2011. С. 157–160.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ЗМІСТ МЕДІАЦІЇ В КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ ПІДЛІТКІВ

SOCIAL AND PEDAGOGICAL CONTENT OF MEDIATION IN CONFLICT SITUATIONS OF TEENAGERS

У статті здійснено теоретичний аналіз проблеми педагогічних конфліктів з учнями підліткового віку. Окреслено основні першопричини конфліктів на даному віковому етапі. Розкрито зміст соціально-педагогічної медіації як способу врегулювання конфліктів в середовищі школи. Визначені основні принципи та напрями роботи медіаторів. Охарактеризовано методи медіації з позиції соціально-педагогічної діяльності соціального педагога в ЗНЗ.

Ключові слова: колектив, конфлікт, медіація, медіатор, соціально-психологічна служба з розв'язання конфліктів.

В статье осуществлен теоретический анализ проблемы педагогических конфликтов с учениками подросткового возраста. Определены основные первопричины конфликтов на данном возрастном этапе. Раскрыто содержание социально-педагогической медиации как способа урегулирования конфликтов в среде школы. Определены

основные принципы и направления работы медиаторов. Представлены методы медиации с позиции социально-педагогической деятельности социального педагога в ОУЗ.
Ключевые слова: коллектив, конфликт, медиация, медиатор, социально-психологическая служба по разрешению конфликтов.

A theoretical analysis of the problem of pedagogical conflicts with teenagers has been carried out in the article. The main root causes of conflicts at this age have been outlined. The content of social and pedagogical mediation as a way of resolving conflicts in the school environment has been revealed. The basic principles and directions of mediators work have been determined. The methods of mediation from the position of social and pedagogical activity of social pedagogue in general secondary school have been described.

Key words: collective, conflict, mediation, mediator, social and psychological service for resolving conflicts.

УДК 316.454.52:377

Котловий С.А.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри соціальних технологій
Житомирського державного
університету
імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

В останній час особливо гостро постала проблема підліткової агресії, яка, у свою чергу, є однією з основних причин асоціальної поведінки неповнолітніх. Це пов'язано з тим, що, потрапляючи в складні, часто конфліктні ситуації в родині (з батьками або родичами), в школі (з однолітками, з учителями, з адміністрацією), на вулиці, підлітки не можуть знайти конструктивних шляхів виходу з них. Причиною такої поведінки є відсутність у підлітків необхідних соціальних навичок: ефективного вибудовування відносин з іншими людьми, ненасильницького вирішення міжособистісних конфліктів, завоювання авторитету серед однолітків цивілізованими засобами.

Способи реагування педагогів і адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів на конфліктні ситуації, що виникають у середовищі учнів, часто мають звинувачуваний і каральний характер. Зазвичай відбувається звинувачення підлітка, навішування ярликів і покарання. Підліток найчастіше не розуміє, що поганого він зробив, і відчуває тільки образ та злість за те, що його покарали. Конфліктна ситуація, пов'язана з правопорушенням, залишається невирішеною, що призводить до вчинення підлітками повторних правопорушень та більш тяжких злочинів. Саме тому актуальною стає допомога соціального педагога ЗНЗ.

Одним із найбільш ефективних способів такої соціально-педагогічної роботи є медіація. У сучасній психолого-педагогічній літературі процедура медіації описана стосовно різних

сфер діяльності і розглядається як діяльність, здійснювана між людиною і соціальними установами, які можуть надати допомогу у вирішенні її проблем (соціальне посередництво), або як діяльність з надання допомоги в прийнятті компромісних рішень у складних ситуаціях, пов'язаних із виробничими, комерційними проблемами (соціальне партнерство). Однак найменш вивченим залишається питання застосування медіації під час вирішення сімейних, шкільних і побутових конфліктів за участю підлітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблема взаємин людей у конфліктних ситуаціях, відкрите зіткнення позицій, принципів зміни діяльності й настановлень особистості – всі ці та інші психолого-педагогічні складові конфлікту вже досить довгий час привертають увагу дослідників. Вивчаються загальні особливості міжособистісних конфліктів (Н.В. Грішина, О.М. Дмитрієв, В.В. Кудрявцев, Б.Д. Паригін, М.М. Обозов та багато інших), розглядаються внутрішньособистісні конфлікти (Ф.Ю. Василюк, О.А. Донченко, Т.М. Титаренко та ін.), досліджуються особливості перебігу, причини виникнення, способи попередження та ліквідації конфліктів (Л.О. Котлова, С.А. Котловий, Н.І. Пов'якель, М.І. Пірен) [2; 3; 4; 5; 6; 7].

Дослідники вказують на такі основні ланки педагогічної ситуації, які за різних умов можуть бути конфліктогенними: «педагог – учень», «учень – учень», «учень – наставник», «учень – батьки». Між конфліктом і конфліктними формами поведінки існують причинно-мотиваційні зв'язки,

які визначаються взаємодією суб'єктивних і об'єктивних чинників виникнення й розвитку конфліктних форм поведінки.

Як зазначають дослідники (Н.І. Грішина, Л.О. Коберник, Н.І. Пов'якель), найгостріше конфліктні форми поведінки виражені в старшому підлітковому віці. Це спричинено низкою факторів. Перш за все, підлітковий вік – це перехід від фізіологічної зрілості до зрілості соціальної, змістом якої є включення учнів до дорослого життя, засвоєння тих норм та правил, які існують у суспільстві. Особливостями змісту міжособистісних конфліктів в даному віці є [7]: посилення статевої ідентифікації; потреба в рівноправному спілкуванні з дорослими; необґрунтоване вторгнення у світ міжособистісних стосунків дітей; непродумані зауваження з приводу зовнішнього вигляду; суперництво в статусних позиціях; неприйняття лідерських позицій протилежної статі; підлітковий максималізм, прагнення до самоствердження; незгода підлітка з роллю учня і неадекватне засвоєння ролі дорослого.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Збільшення кількості складних педагогічних ситуацій, котрі провокують конфлікти, пояснюється об'єктивними причинами, загостренням протиріччя в кризовий період психічного розвитку підлітка. За своїм змістом конфлікти найчастіше можна віднести до конфліктів вчинків, ніж конфліктів стосунків та відносин. Таким чином вирішення даних педагогічних конфліктів у даний віковий період потребує нових методів та підходів, одним із яких є медіація, оскільки дає можливість вирішити конфлікти за допомогою посередника та зберегти стосунки між вчителем і учнем, між учнем і учнем.

Мета статті – окреслити особливості використання медіації, розкрити соціально-педагогічний зміст медіації в конфліктних ситуаціях підлітків.

Виклад основного матеріалу. У всьому світі медіація є однією з найпопулярніших форм урегулювання конфліктів. Медіація (від лат. Mediation – посередництво) – це приватне та конфіденційне використання посередників для виходу з конфліктної ситуації. Вона дає можливість уникнути втрати часу в судових розглядах та додаткових і непередбачуваних матеріальних витрат.

Медіація – це процес, в якому нейтральна третя сторона, медіатор, допомагає вирішити конфлікт, сприяючи виробленню добровільної угоди між конфліктуєчими сторонами. Медіатор полегшує процес спілкування між сторонами, допомагає глибше зрозуміти їхні позиції та інтереси, шукає ефективні шляхи вирішення проблеми, надаючи можливість сторонам дійти власної згоди [2].

У багатьох випадках, якщо люди можуть вирішити проблему шляхом обговорення і переговорів, вони досягнуть швидшого і кращого

результату, ніж у протистоянні або судовому розгляді. Проте здебільшого їм це не вдається зробити без допомоги когось третього. Сильні емоції, ворожість, тактика протистояння та нерівність соціального положення можуть стати перепонами на шляху до конструктивних переговорів.

Як стверджує відомий російський конфліктолог О.В. Вишневська, статистика розвинених країн показує, що 83-85% усіх конфліктів з використанням медіаторів успішні. Навіть якщо бажаного результату не досягнуто, то залучення медіаторів сприяє порозумінню між сторонами та позитивно впливає на сприйняття дії протилежної сторони в судовому процесі [1].

Процес медіації буде ефективним лише тоді, коли дотримуватися всіх принципів: 1) неупередженості, 2) конфіденційності, 3) добровільності, 4) рівноправності.

Соціально-педагогічна специфіка медіації в підлітковому конфлікті – це процес його вирішення за допомогою посередника, в ролі якого перебуває соціальний педагог ЗНЗ. Участь соціального педагога в підлітковому конфлікті в якості медіатора можлива як за згодою протиборчих сторін, так і без їх згоди [1, с. 40].

Існує значна кількість методів посередницького врегулювання конфліктів. З точки зору соціально-педагогічної специфіки їх змісту ці методи медіації можна представити у вигляді декількох груп, кожна з яких має свою область застосування:

- 1) внутрішньоособистісні, тобто методи впливу на окрему особистість;
- 2) структурні, тобто методи по усуненню організаційних конфліктів;
- 3) міжособистісні методи або стилі поведінки в конфліктній ситуації;
- 4) перемовини [5].

Внутрішньоособистісні методи полягають в умінні допомогти підліткам правильно організувати свою власну поведінку, висловити свою точку зору, не викликаючи захисної реакції з боку іншої людини. Деякі автори пропонують використовувати спосіб «я-висловлювання», тобто спосіб передачі іншій особі власного ставлення до певного предмету без звинувачень і вимог, але так, щоб інша людина змінила своє ставлення.

Цей спосіб допомагає підліткам утримати позицію, не перетворюючи іншого підлітка в свого ворога. «Я-висловлювання» може бути корисно в будь-якій обстановці, але воно особливо ефективно, коли підліток розсерджений, роздратований, незадоволений. «Я-висловлювання» побудовано таким чином, щоб дозволити висловити особистості свою думку про ситуацію, висловити свої побажання. Воно особливо корисне, коли підліток хоче передати щось іншому, але не хоче, щоб той сприйняв це негативно і перейшов би в «атаку» [3].

Структурні методи медіації, тобто методи впливу переважно на організаційні конфлікти, що виникають через неправильний розподіл повноважень, організації праці, прийнятої системи стимулювання і т.д. До таких методів належать: роз'яснення вимог до роботи, координаційні і інтеграційні механізми, загальноорганізаційні цілі, використання систем винагороди.

Роз'яснення вимог до роботи є одним з ефективних методів врегулювання та запобігання конфліктам. Кожен член групи повинен чітко уявляти, які результати від нього потрібні, в чому полягають його обов'язки, відповідальність, межі повноважень, етапи роботи. Метод реалізується у вигляді розподілу прав і відповідальності за рівнями управління або, наприклад, за методикою колективних творчих справ.

Координаційні механізми – це використання структурних підрозділів у групі, які у разі необхідності можуть втрутитися і вирішити спірні питання між ними [5, с. 213].

Загальноорганізаційний метод передбачає розробку або уточнення загальної мети з тим, щоб зусилля всіх членів групи були об'єднані і спрямовані на їх досягнення.

Система винагород. Стимулювання може бути використано як метод врегулювання конфліктної ситуацією, у випадку грамотного надання впливу на поведінку підлітків можна уникнути конфліктів. Важливо, щоб система винагороди не заохочувала неконструктивну поведінку окремих осіб або груп [5, с. 96].

Міжособистісні методи медіації. Під час створення конфліктної ситуації або початку розгортання самого конфлікту соціальному педагогу як медіатору слід допомогти його учасникам обрати форму, стиль своєї подальшої поведінки з тим, щоб це в найменшій мірі відобразилося на їх інтересах.

Для чіткого розуміння побудови стратегії медіації в підлітковому конфлікті соціальному педагогу необхідно розуміти, який стиль поведінки обрали підлітки-учасники конфлікту. К. Томас і Р. Кілмен виділили п'ять основних стилів поведінки в конфліктній ситуації: конкуренція, співробітництво, компроміс, ухилення, пристосування. Стиль поведінки в конкретному конфлікті, як вказують вони, визначається тією мірою, в якій ви хочете задовольнити власні інтереси, діючи при цьому пасивно чи активно, і інтереси іншої сторони, діючи спільно чи індивідуально [2].

Досвід вирішення конфліктів за допомогою медіації засвідчив, що учні мають багато переваг перед педагогами і досвідченими соціальними педагогами під час вирішення конфліктів, що виникають між однолітками.

По-перше, коли учні мають можливість допомагати вирішувати конфлікти між своїми одно-

літками, зменшується ризик виникнення непорозуміння між поколіннями; адже завжди існує проблема того, що старші нав'язуватимуть молодшим своє бачення та способи вирішення певних проблемних ситуацій. У свою чергу, учні-медіатори постійно спілкуються зі своїми ровесниками і знають, що може стати причиною конфлікту, що переживають сторони конфлікту. Крім того, атмосфера стосунків довіри та взаємного розуміння між представниками одного покоління встановлюється набагато швидше, ніж між представниками різних вікових груп.

По-друге, всі люди, залежно від вікових особливостей, мають різне бачення та підходи до вирішення конфліктів. У випадках, коли над розв'язанням конфлікту працюватимуть однолітки, до уваги братиметься думка кожного. На жаль, коли до вирішення проблемної ситуації підходять представники різних вікових когорт, частіше за все, старші нехтують думкою молодих, вважаючи, що їм бракує досвіду.

По-третє, ровесники більше довіряють одне одному, насамперед тому, що не відчують влади у своєму колі. Під час медіації контроль над ситуацією рівноцінно належить як сторонам конфлікту, так і медіатору. Вони працюють за принципом «рівний – рівному», який є дуже ефективним завдяки тому, що стосунки будуються як суб'єктно-суб'єктні.

По-четверте, ровесники в ролі медіаторів викликають у конфлікуючих сторін повагу та шанобливе ставлення. Спостерігаючи за врівноваженою та впевненою поведінкою медіаторів, сторони конфлікту налаштовуються на позитивне сприйняття ситуації та серйозного підходу до її вирішення.

По-п'яте, той факт, що учні у вирішенні конфліктної ситуації не стикаються з авторитетом дорослих, а отримують допомогу від ровесників, налаштовує їх на прийняття таких послуг та надання згоди на співпрацю. Дуже позитивно сприймається той факт, що під час, здається, простої розмови зі своїми ровесниками конфлікт часто знаходить вирішення.

Отже, ці аргументи свідчать на користь впровадження медіації однолітків, це позитивно впливає на загальну атмосферу стосунків у школі, формування в учнів соціального досвіду безконфліктної поведінки.

Враховуючи результати емпіричного дослідження та соціально-психологічні особливості підліткового віку, нами була розроблена програма розвитку позитивного соціального досвіду підлітків як майбутніх медіаторів у конфліктних ситуаціях, яка реалізується у формі тренінгового курсу «Медіація у конфліктах однолітків».

Тренінгова програма розрахована на 9 годин (3 заняття по 3 години). Цілями тренінгової про-

грами є: формування групи школярів (підліткового віку) – потенційних медіаторів у конфліктах однолітків; навчання учасників методам ефективної взаємодії і навичкам врегулювання конфліктів у ролі посередника. Тренінгова група формується з учнів 6-8 класів.

Вирішуючи конфлікт за допомогою медіації, сторони повинні налаштуватися на співробітництво, і це є головною задачею медіатора – спеціально підготовленого посередника у вирішенні конфліктів, який однаково підтримує обидві сторони та допомагає їм знайти взаємоприйнятне рішення. Важливо зазначити те, що медіатор не має права вирішувати конфлікт за учасників, натомість він: допомагає, щоб кожен учасник висловив своє бачення ситуації; слідує, щоб усі учасники почули версію протилежних сторін; визначає, узгальнює і перераховує питання, щодо яких здійснюватимуться переговори; визначає спільні позиції та інтереси сторін.

Висновки. Медіатор не вирішує, яка сторона права, яка винувата. Він не досліджує поведінку сторін в минулому, а пропонує знайти прийнятне рішення, беручи до уваги інтереси сторін та їх плани на майбутнє. За короткий час медіатор має налаштувати сторони на співробітництво, завоювати довіру та повагу з боку сторін. Щоб досягнути успіху, він із самого початку повинен докласти максимум зусиль для усунення ворожості між сторонами.

Процес медіації теоретично легкий, але на практиці є складним. Спочатку медіатор повинен познайомити сторони з процесом медіації, його завданнями та правилами. Потім кожна зі сторін описує своє бачення ситуації, що склалася. Зі ска-

заного медіатор складає список питань, які потребують розв'язання. Сторони за допомогою медіатора знаходять можливі варіанти розв'язання суперечки, в кінці процесу сторони обговорюють варіанти вирішення конфлікту, обирають найбільш прийнятний та укладають угоду.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аллахвердова О.В. Медиация как метод разрешения конфликтов. Социальный конфликт. 1999. № 2. С. 78–83.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: «Питер», 2005. 464 с.
3. Коберник Л.О. Конфліктні форми поведінки та способи їх корекції в юнацькому віці // Актуальні проблеми психології Т. 1: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія. Ч. 1-22 / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки, 2008. С. 173–177.
4. Котловий С.А. Конструктивне спілкування як засіб безконфліктної взаємодії учнів професійного ліцею // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред. Мартинюк М.Т.]. Умань: ПП Жовтий, 2010. Ч. 4. С. 122–128.
5. Кулецьки М. Самоуправление и медиация в конфликте. Социс. 1999. № 4. С. 62–64.
6. Лебедева М. Урегулирование конфликтов: подходы, решения, технологии. М.: Аспект Пресс, 1997. 288 с.
7. Ложкін Г.В. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика: Навчальний посібник. К.: ВД «Професіонал», 2007. 416 с.
8. Орбан Л.Е. Психологія професійної діяльності і спілкування. К.: Преса України, 1997. 197 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ТЕАТР В УМОВАХ РЕАЛІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ВИХОВНОЇ ПРАКТИКИ: З ДОСВІДУ ВПРОВАДЖЕННЯ

SOCIAL-PSYCHOLOGICAL THEATER IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF SOCIAL-EDUCATIONAL PRACTICE: FROM EXPERIENCE OF IMPLEMENTATION

У статті зроблено висновки, що соціально-психологічний театр виступає сучасною формою соціально-виховної роботи з учнівською та студентською молоддю, одночасно інноваційною технологією соціально-педагогічного патронажу та психологічного супроводу в умовах навчального закладу. З'ясовано різновиди соціально-психологічного театру: форум-театр, театр «рівний – рівному», театр «плейбек», інсценування казок або авторських творів, інклюзивний театр тощо. Описана методика соціально-психологічного театру «інсценування казок або авторських творів», а також висвітлено накопичений досвід щодо її впровадження на базі факультету соціального і психологічного освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Встановлено, що соціально-психологічний театр виконує широкий спектр функцій щодо учасників і глядачів, серед яких: інформаційно-освітня; пізнавальна; розвиваюча; емоційна; виховна; морально-етична; терапевтична; реабілітаційна; соціально-комунікативна; Дозвільна.

Ключові слова: соціально-психологічний театр, соціальне виховання, методика, діти і молодь.

В статье сделаны выводы, что социально-психологический театр выступает современной формой социально-воспитательной работы с учащейся и студенческой молодежью, одновременно инновационной технологией социально-педагогического патронажа и психологического сопровождения в условиях учебного заведения. Выявлены разновидности социально-психологического театра: форум-театр, театр «равный – равному», театр «плейбек», инсценировка сказок или авторских произведений, инклюзивный театр и тому подобное. Описана методика социально-психологического театра «инсценировка сказок или

авторских произведений», а также освещен накопленный опыт по ее внедрению на базе факультета социального и психологического образования Уманского государственного педагогического университета имени Павла Тичины. Установлено, что социально-психологический театр выполняет широкий спектр функций относительно участников и зрителей, среди которых: информационно-образовательная; познавательная; развивающая; эмоциональная; воспитательная; морально-этическая; терапевтическая; реабилитационная; социально-коммуникативная; досуговая.

Ключевые слова: социально-психологический театр, социальное воспитание, методика, дети и молодежь.

The article describes that the socio-psychological theater acts as a modern form of social and educational work with student and student youth, at the same time, an innovative technology of social and pedagogical patronage and psychological support in the conditions of an educational institution. Varieties of the socio-psychological theater are found out: forum-theater, theater «peer-to-peer», the playbill theater, staging of fairy tales or author's works, inclusive theater, etc. The methodology of the socio-psychological theater «staging of fairy tales or author's works» is described, as well as the accumulated experience on its introduction on the basis of the Faculty of Social and Psychological Education of the Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna is highlighted. It was established that the socio-psychological theater performs a wide spectrum of functions in relation to its participants and spectators, among which: informational and educational; cognitive; developing; emotional; educational; moral and ethical; therapeutic; rehabilitation; social and communicative; leisure time

Key words: socio-psychological theater, social education, methodology, children and youth.

УДК 37.017:316.42]:792

Кравченко О.О.,
докт. пед. наук, доцент,
декан факультету соціальної
та психологічної освіти
Уманського державного
педагогічного університету
імені Павла Тичини

Постановка проблеми. В умовах сучасних трансформаційних змін, що охопили всі сфери життя, в тому числі й освіту, триває пошук інноваційних форм соціально-виховної роботи, які б сприяли не лише трансляції і засвоєнню дітьми та молоддю позитивного соціального досвіду, а й формуванню стійких соціальноорієнтованих цінностей. У взаємозв'язку це дозволяє формувати ключові життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці.

Відповідно до Концепції Нової української школи (2016) ключові компетентності – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інклюзії та працевлаштування і які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх протягом усього життя.

Виклад основного матеріалу. До 10 ключових компетентностей Нової української школи входять соціальні та громадянські компетентності: всі форми поведінки, які потрібні для ефективної та конструктивної участі в громадському житті, в сім'ї, на роботі; вміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття.

У межах реалізації вищезначеного заслуговує на увагу така інноваційна форма соціально-виховної практики, як соціально-психологічний театр.

До питання впровадження в освітньо-виховну практику соціально-психологічного театру як форму роботи зверталися науковці: Т. Артеменко, М. Барахтян, М. Дергач, Л. Жеребньова, А. Капська, Р. Корот-

кова, В. Лисовський, А. Русенчик, І. Сергієнко, Л. Сетрукова та ін.

Метою статті є характеристика соціально-психологічного театру як форму соціально-виховної діяльності, а також висвітлення накопиченого досвіду з його впровадження.

Витоки створення і діяльності театру беруть початок із часів античності, і з того часу він сформувався як універсальна освітньо-виховна модель. Це один із найдавніших методів навчання, він найбільш ефективний і на сьогодні, бо забезпечує умови максимального наближення виховного процесу до дійсності.

Як безпосередній контакт із глядацькою аудиторією, театр дає колосальну можливість донести різноманітну інформацію на актуальні проблеми сучасного суспільства.

Автори видання «Соціально-психологічний театр» (2011) Л. Жеребньова та Т. Артеменко дають йому таке визначення: «Форма групової корекційно-розвивальної та профілактичної роботи як із виконавцями, так і з аудиторією, задля пропагування здорового способу життя, попередження та профілактики суспільних, соціальних, соціально-педагогічних, психологічних проблем, корекції, розвитку, адаптації та реабілітації через емоційно забарвлене театральне дійство» [2].

Р. Корткова, розглядаючи соціально-психологічний театр як сучасний вектор соціально-виховної роботи з дітьми та молоддю (2018), зазначає, що театр впливає на свідомість, на духовно-емоційний світ особистості, при цьому формує особистість як єдине ціле – сприяє духовному, психічному, фізичному та соціальному здоров'ю: виховує ідейні і моральні переконання, стимулює особистість до ресоціалізації, підвищує загальний рівень освіченості, культури та естетики, і, як наслідок, змінюється ставлення особистості до свого життя, до свого здоров'я. При постійній взаємодії з театром відбуваються також значні зміни в розумінні сенсу життя в його цінності та збереженні [3].

На основі запропонованих визначень та аналізу наукової літератури із цієї проблематики розглядаємо *соціально-психологічний театр* як форму соціально-виховної роботи, спрямовану на посилення мотивації серед учнівської та студентської молоді (виступають як в ролі акторів, так і глядацької аудиторії) до пошуку шляхів вирішення актуальних соціальних проблем, які в драматургічній формі висвітлюються за допомогою різних засобів і сценічних прийомів задля сприйняття в процесі перегляду, подальшого обговорення та рефлексії, що в результаті зорієнтовано на: позитивний розвиток та духово-ціннісне орієнтування; профілактично-просвітницьку і превентивну дію; подолання особистісних, міжособистісних, внутрішньосімейних конфліктів; реабілітацію критичних станів особистості; залучення до культурно-освітньої і творчої діяльності; допомогу у творчій саморе-

алізації особистості; створення ситуацій розвиваючого дозвілля і відпочинку.

Соціально-психологічний театр як форма роботи є доцільною в ході реалізації таких завдань соціально-педагогічного патронажу і психологічного супроводу в умовах закладу освіти, як: захист психічного здоров'я; профілактика дезадаптації; підтримка обдарованих дітей та молоді; запобігання конфліктам в учнівському та студентському середовищах; профілактика правопорушень; орієнтування на здоровий спосіб життя; створення психологічних і соціально-педагогічних умов для формування в учасників освітнього процесу мотивації до самовиховання і саморозвитку; профілактика і корекція відхилень в особистісному розвитку учнів, студентів, вихованців тощо.

Існує ряд різновидів соціально-психологічного театру, найбільш популярними з них є: форум-театр, театр «рівний – рівному», театр «плейбек», інсценізація казок або авторських творів, інклюзивний театр тощо.

Методика форму-театру полягає в тому, що спеціально підготовлений модератор разом із групою непрофесійних акторів, використовуючи різні техніки, готує короткі виступи з визначеної тематики. Серед акторів є агресор, жертва і декілька «нейтральних» персонажів. У кульмінаційний момент спектакль зупиняється. Після першого перегляду глядацька аудиторія бере участь в обговоренні побаченого, пропонуючи варіанти рішення. Потім влаштовується ще декілька переглядів, під час яких глядачі мають можливість в будь-який момент сказати «стоп» і самостійно замінити когось з акторів на сцені.

Театр «рівний – рівному», як правило, використовується в роботі з молоддю (учнями та студентами). Учасники готують невеликі театралізовані постановки з різних соціальних проблем. Представлені історії можуть бути як реальними, так і складатися з декількох сюжетів. Після перегляду виступів глядачі задають запитання акторам, які відповідають на них, не виходячи з ролі, що дозволяє набагато краще зрозуміти мотивацію і внутрішній світ персонажу.

Особливість театру «плейбек» полягає в тому, що на сцені грають професійні актори, а сценарії приносять глядачі. Саме вони розкривають свої історії, які актори тут же, спонтанно, відображають на сцені. Ідея в тому, що, побачивши «свою» ситуацію зі сторони, людина може знайти із неї вихід і прийняти невідомі раніше шляхи вирішення.

Інсценізація казок або авторських творів – це точне й послідовне відтворення змісту казки (різновидом може виступати казки на новий лад) або авторських творів дітьми та молоддю з допомогою костюмів, різних атрибутів, декорацій. Характерними особливостями цього методу є, по-перше, ознайомлення учасників з конкретною соціальною ситуацією, за мотивами тої чи іншої казки, твору, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності і потребує вирішення; по-друге, надання ролей відпо-

відно до змісту твору; по-третє, розподіл цих розділ між учасниками.

Інклюзивний чи інтегральний театр – один із багаточисельних напрямів соціального театру, під яким розуміється театр, що вирішує проблеми включення в соціум людини з інвалідністю, підвищення толерантності суспільства до питань обмежених можливостей таких людей, а також вирішення соціально значущих проблем, що стосуються життя людей з особливими потребами.

Більш детально розглянемо методику соціально-психологічного театру «інсценізація казок або авторських творів», а також висвітливо накопичений досвід з її впровадження на базі факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

З технологічної точки зору «інсценізація казок або авторських творів» має таку орієнтовну послідовність дій:

1) визначення гострої соціальної проблеми та цільової аудиторії, кого вона стосується в першу чергу. Відповідно, має бути обговорення робочою групою акторів та керівника цієї соціальної ситуації, яка склалася в країні чи окремо взятому регіоні, щоб виступ мав інтерес для потенційної цільової аудиторії;

2) написання або пошук готового сценарію, виходячи із соціальної проблематики; автором може бути хтось із учнів чи студентів, або їхня колективна праця, або батьки, або педагогічні працівники чи психолог. Основою сценарію є «соціальність», що виражається в самому змісті;

3) після обговорення та затвердження сценарію наступним кроком є організаційні заходи – розподіл ролей, репетиції епізодів та етюдів, підбір музики, виготовлення мультимедійної презентації та відео для супроводу виступів, вибір та виготовлення костюмів і сценічного інвентарю, генеральні репетиції з можливою корекцією виступу;

4) виступ перед глядацькою аудиторією з подальшим обговоренням, при цьому у виступі повинна бути зрозумілою проблема (більш успішними є виступи, де присутній гумор), а також позитивний вихід із ситуації чи хоча б натяк на нього. Безперечно, складно знайти єдине правильне вирішення тієї чи іншої соціальної проблеми. Проте такої потреби й немає. Виховна цінність інсценування полягає в можливості визначення різноманітних аспектів цієї проблеми, врахування різних поглядів і пошукові нестандартних шляхів її вирішення.

Власне метод інсценування забезпечує дітям та молоді такі умови для занять, які не в змозі створити інші методи навчання: випробувати на собі результати своїх рішень і дій, приміряти на собі різні ролі. Водночас участь у виступах, підготовка театралізованих постановок формують у них зібраність, відповідальність, дисциплінованість, уміння планувати час, адекватно сприймати критику на свою адресу. Очевидно, що участь у театрі передбачає командну роботу

і сприяє налагодженню позитивного мікроклімату в колективі.

Соціально-психологічний театр сприяє формуванню в дітей та молоді ціннісних орієнтацій, ствердженню здорового способу життя, мовленнєвої культури, багатоаспектності використання невербальних засобів впливу. Відображення на сцені актуальних проблем життя – це проектування різних стосунків у різних його проявах, примірювання ролей різних категорій населення; але при цьому актуалізуюча глядача (суспільство) вагомість даної проблеми. Участь у театрі дає можливість учасникам «приміряти» на собі різноманітні способи поведінки, спробувати свої сили в складних ситуаціях, що потребують швидкого рішення. Перевага даної гри полягає в тому, що відбувається моделювання і проектування проблеми, входження актора в справжню професійну діяльність. Під час проведення театралізації сценарію здобуваються нові знання і навички, які дозволяють в реальному житті легко і швидко налагоджувати взаємовідносини, досягти поставлених комунікативних цілей, не губитися в складних життєвих ситуаціях. Театралізація сценарію сприяє розвитку таких якостей, як комунікабельність, винахідливість, адаптаційні здібності, мислення та уміння об'єктивно сприймати інформацію і ситуацію в умовах її постійної зміни [2].

Таким чином, соціально-психологічний театр виконує широкий спектр функцій стосовно його учасників і глядачів. Серед них: інформаційно-освітня; пізнавальна; розвивальна; емоційна; виховна; морально-етична; терапевтична; реабілітаційна; соціально-комунікативна; дозвілєва.

На базі факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини щороку проводиться Фестиваль соціально-психологічної драми «Почуй! Побач!» (вперше у 2014 р., відповідно у 2018 р. – в'яте). Співорганізаторами виступають: відділи Уманської міської ради – освіти; у справах сім'ї та молоді; Клініка Дружня до молоді (м. Умань).

Мета фестивалю – донесення до учнів та молодих людей важливості подолання соціальних проблем та соціальних хвороб: наркоманії, ВІЛ/СНІДу, алкоголізму, тютюнопаління, небажаної вагітності, насилля; збільшення кола однодумців та демонстрація учнівською та студентською молоддю знайдених шляхів вирішення цих проблем; інформування громади міста про діяльність Клініки Дружньої до Молоді та Студентської соціально-психологічної служби УДПУ імені Павла Тичини.

Однією з передумов започаткування фестивалю стало проведення Першого Уманського фестивалю вуличної сцени (2013 р.), який показав значне зацікавлення жителів міста до такої події, а також виявив активність і майстерність студентів як організаторів такого дійства.

За 2014–2018 рр. було проведено п'ять щорічних фестивалів. Назви закладів освіти, колективів та вистав представлені нижче:

<i>Назва закладу освіти</i>	<i>Назва колективу</i>	<i>Назва вистави</i>
2014 рік		
Уманський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів Ю. Гагаріна – педагогічний ліцей»	«Ілюзія світла»	«Життя»
Уманський навчально-виховний комплекс № 24	«Веселка»	«Користі нікому з обману не буває»
Уманська загальноосвітня школа I-III ступенів № 9	«Життя»	«Любов зла»
Уманський медичний коледж	Волонтерський загін «Турбота»	«Тютюновий дим – отрута»
Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка	«Відкритті серця»	«Бережи реальність» та «Ти не один»
Уманська загальноосвітня школа I-III ступенів № 11 імені М. П. Бажана	«Гармонія»	«Дотик янгола...»
Уманська філія Черкаського кооперативного економіко-правового коледжу	ВІА Надії	«Сила – не значить мужність»
Театр юного глядача Уманського Міського будинку культури	«Золотий ключик»	«Спогад з дитинства»
Обласний міжрегіональний центр соціально-психологічної реабілітації дітей в м. Умань		«Порожнеча»
Уманський навчально-виховний комплекс «Загальноосвітня школа I-III ступенів № 7 – колегіум»	«Інсайт»	«Заздрість і творчість: речі несумісні?»
Уманська міська гімназія	«Маска»	«Кольори душі»
Уманська загальноосвітня школа I-III ступенів № 10	«Мінор»	«Мій шлях до щастя»
Уманська загальноосвітня школа I-III ступенів № 14	«Новий крок»	«Сенс життя»
Уманський національний університет садівництва	Народний аматорський студентський театр студентських мініатюр «Добродії»	«Возлюби ближнього»
2016 рік		
Уманський навчально-виховний комплекс «ЗОШ № 10 – медична гімназія»	«Прометей»	«Діти війни»
Уманська ЗОШ I-III ступенів № 11 імені М.П. Бажана	«Гармонія»	«Надія не згасає»
Уманський НВК «ЗОШ I-II ступенів № 6 – ДНЗ»	«Live story»	«Подружки»
НВК № 24 «ДНЗ – загальноосвітній заклад I ступеня»	«Веселкова палітра»	«Сила добра»
Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка	«Відкриті серця»	«Вибір завжди за тобою»
Уманський НВК «ЗОШ I-III ступенів імені Ю. Гагаріна – педагогічний ліцей»	«Ілюзія світла»	«Швидкоплинність життя»
2017 рік		
Уманський НВК «ЗОШ I-III ступенів № 10 – медична гімназія»	«Прометей»	«Цінність мого життя»
НВК № 24 «ДНЗ – загальноосвітній заклад I ступеня»	«Веселкова палітра»	«Сила добра»
Уманська ЗОШ I-III ступенів № 14	«Калейдоскоп»	«Лісові пригоди Маші»
Уманська ЗОШ I-III ступенів № 3	«Нова ера»	«Потік спроможностей»
Уманська ЗОШ I-III ступенів № 9	«Ілюзія світла»	«Життя»
Уманська ЗОШ I-III ступенів № 11 ім. М.П. Бажана	«Гармонія»	«Ми проти насилля»
Обласний міжрегіональний центр соціально-психологічної реабілітації дітей м. Умань		«Пробудження!»
Уманська ЗОШ I-III ступенів № 14	«Новий крок»	«Алкогольний магнат і рекламне агентство»
2018 рік		
Уманська ЗОШ I-III ступенів № 11	«Гармонія»	«Мій шлях до щастя»
Уманська ЗОШ I-III ступенів № 14	«Новий крок»	«Хвилина на самотність»
Уманська ЗОШ I-III ступенів № 14	«Калейдоскоп»	«Права дітей у сучасному світі»
НВК №24	«Веселкова палітра»	«Подорож у країну Вседозволеності»
УДПУ імені Павла Тичини	«Фенікс»	«Я маю право»
Уманський гуманітарно-педагогічний коледж ім. Т.Г. Шевченка	«Відкриті серця»	«Повір у себе»

У виступах учнівської та студентської молоді піднімалися досить важливі питання формування особистості та права власного вибору, впливу насилля та протистояння, значення самооцінки та боротьби за власне щасливе повноцінне життя. Вічні моральні цінності любові, вірності, дружби, сімейного щастя та сенсу життя, сутність зради, ненависті та ворожнечі учасники фестивалю розкривали в піснях, театральних психологічних мініатюрах, театрі тіней, хореографічних композиціях.

За результатами накопиченого досвіду з проведення Фестивалю очевидно виступила його роль у процесі підготовки майбутніх психологів та соціальних працівників. Студенти, які на волонтерських засадах здійснювали організаторські заходи (допомога в підготовці виступів учнів, участь у репетиціях, написання сценарію Фестивалю, проведення рекламної кампанії, координування учнівськими театрами, підготовка і створення соціально-психологічного театру спільно з вихованцями на базі притулку тощо), долучалися до попереднього перегляду і загальних виступів колективів, допомагали у визначенні загальної концепції і тематики Фестивалю, конкретизації завдань, які дозволяли вирішити соціальну проблему. Дуже важливим є визначення шляхів її вирішення, стратегій виходу зі складної ситуації. Саме студенти, які здобувають фах зі спеціальності «Соціальна робота» чи «Психологія», в подальшій професійній діяльності стикатимуться з вирішенням складних життєвих обставин. Відтак студент використовує набуті знання в ході вивчення різних дисциплін стосовно шляхів, методів, засобів, технологій подолання складних життєвих обставин відповідно до конкретного випадку тієї чи іншої постановки. Саме узагальненні знання застосовуються в конкрет-

них, часто реальних (максимально наближених до реальності) обставинах, що демонструються в театральних виступах.

Висновки. Отже, соціально-психологічний театр виступає сучасною формою соціально-виховної роботи з учнівською та студентською молоддю, водночас інноваційною технологією соціально-педагогічного патронажу і психологічного супроводу в умовах закладу освіти; має власну типологію (форум-театр, театр «рівний – рівному», театр «плейбек», інсценізація казок або авторських творів, інклюзивний театр тощо). У статті описано методику соціально-психологічного театру «інсценізація казок або авторських творів», а також висвітлено накопичений досвід з її впровадження на базі факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (щорічний фестиваль соціально-психологічної драми «Почуй! Побач!»).

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. 2-ге видання / за заг. ред. проф. І.Д. Зверєвої. Київ, Сімферополь: Універсум, 2013. 536 с.
2. Жеребньова Л.В., Артеменко Т.Б. Соціально-психологічний театр / авт. Упоряд.: Л.В. Жеребньова, Т.Б. Артеменко. К.: Шк. Світ, 2011. 120 с.
3. Короткова Р.І. Соціально-психологічний театр як сучасний вектор соціально-виховної роботи з дітьми та молоддю // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 11: Соціальна робота. Соціальна педагогіка. 2018. № 24.
4. Панок В.Г. Психологічна служба: навч.-метод. посіб. для студентів і викладачів. Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2012. 328 с.

СОЦІАЛЬНА РОБОТА В УКРАЇНІ: РОЗВИТОК У СУЧАСНИХ УМОВАХ

SOCIAL WORK IN UKRAINE: DEVELOPMENT IN MODERN CONDITIONS

УДК 371.134;364

Кучер Г.М.,

аспірант

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, начальник управління праці та соціального захисту населення Уманської міської ради

У статті проаналізовано соціальні проблеми сучасного українського суспільства. Розкрито сутність соціальної роботи як засобу впливу на формування соціального самопочуття населення країни. Досліджено соціальну роботу з різними категоріями населення. Конкретизовано форми соціальної підтримки. Відзначається на необхідності створення оптимальних умов соціалізації особистості.

Ключові слова: соціальна робота, соціальна допомога, соціальні послуги, розвиток.

В статье проанализированы социальные проблемы современного украинского общества. Раскрыта сущность социальной работы как способа влияния на формирование социального самочувствия населения. Конкретизованы формы социальной поддержки. Отмечается на необходимости создания оптимальных условий социализации личности.

с разными категориями населения. Конкретизируются формы социальной поддержки. Отмечается необходимость создания оптимальных условий социализации личности.

Ключевые слова: социальная работа, социальная помощь, социальные услуги, развитие.

The article focuses on contemporary social problems of Ukrainian society. The article presents the essence of social work as a means of influencing the population social well-being. Social work with different categories of population. Social support forms have been presented. The author stresses the importance of social work for efficient personality socialization.

Key words: social work, social aid, social services, development.

Постановка проблеми. Соціальна робота в Україні сьогодні переживає досить бурхливий розвиток. Це пов'язано з двома протилежними тенденціями, що сформувались і дістали досить великої потужності на терені України за останні роки. Одна з них є інстинктивною реакцією соціального організму країни на катастрофічне зuboжіння українського народу під час переходу від тоталітарно-патерналістської моделі соціального захисту населення до ліберально-демократичної, а друга детермінується потребами оновлення українського суспільства на засадах загальнолюдських цінностей, що вимагає принципово нових підходів до соціальної політики держави в контексті її загальноєвропейської орієнтації. Перспективи Української держави, однієї з найбільших країн Європи, багато в чому залежать від зваженої державної політики, яка б стверджувала і забезпечувала реалізацію соціальних прав людини і громадянина для збереження та відтворення людського потенціалу. У зв'язку із цим зростає роль сучасної соціальної роботи як специфічного цілісного напрямку діяльності держави, мета якого полягає в задоволенні законних інтересів і соціальних потреб кожного члена нашого суспільства, вирішенні проблем праці, побуту, духовного і фізичного розвитку людини шляхом залучення до цього державних, громадських інституцій, використання всього потенціалу суспільних сил.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблему розвитку та формування соціальної роботи досліджували науковці: О. Безпалько, В. Бех, Н. Дем'яненко, А. Капська, Р. Корнюшина, М. Лукашевич, М. Туленков, Т. Семигіна, С. Тетерський, О. Полтавець, Г. Попович, С. Харченко, Е. Холостова.

Науковці розглядають соціальну роботу як суспільне явище, що сприяє досягненню принципів соціальної справедливості.

Мета статті полягає у висвітленні становлення і розвитку моделей соціальної роботи в Україні, особливостей соціальної роботи як професії.

Виклад основного матеріалу. Згідно зі ст. 46 Конституції України: «Громадяни мають право на соціальний захист, що включає право на забезпечення їх в разі повної, часткової або тимчасової втрати працездатності, втрати годувальника, безробіття з незалежних від них обставин, в також у старості та в інших випадках, передбачених законом».

Аналізуючи сучасну теорію і практику, можна стверджувати, що соціальна робота зумовлена потребами суспільства і відповідає вимогам економічного розвитку, політичного, соціального життя. Зростає роль сучасної соціальної роботи як специфічного цілісного напрямку діяльності держави, мета якого полягає в задоволенні законних інтересів і соціальних потреб кожного члена нашого суспільства, вирішенні проблем праці, побуту, духовного і фізичного розвитку людини шляхом залучення до цього державних, громадських інституцій, використання всього потенціалу суспільних сил.

Соціальна сфера, задовольняючи потреби населення в культурних цінностях, освіті, охороні здоров'я, комунальному обслуговуванні тощо, все більше впливає на виробництво матеріально-речового багатства через прискорення науково-технічного прогресу, створення необхідних передумов для підвищення рівня зайнятості в суспільному виробництві та раціональному використанні кадрового потенціалу, забезпеченні розширеного відтворення робочої сили, вдосконаленні структури вільного часу працюючих. Одночасно із цим розвиток соціальної сфери сприяє розв'язанню таких соціальних завдань, як формування гармонійно розвиненої особистості, ліквідація культурно-побутових розбіжностей між містом

і селом, між соціальними групами населення і районами країни. Розвиток соціальної сфери бере участь у відтворенні головної продуктивної сили суспільства – людини, і тим самим активно впливає на створення сукупного продукту та визначає темпи соціально-економічного прогресу. Роль соціальної сфери в суспільстві буде зростати. У XXI ст. соціальна сфера буде визначальною в розвитку економіки. Адже серед факторів економічного зростання на перше місце у світі вийшов людський фактор.

Функціонування цієї сфери спрямоване на вдосконалення людини, її інтелектуальних і фізичних можливостей, духовних, культурних і соціальних потреб [7, с. 72]. Завдяки науково-технічному прогресу на ринку послуг відбуваються структурні зрушення на користь тих видів, які зумовлені розвитком комп'ютеризації, інформаційних технологій, нових засобів комунікацій. Піднесенню ринку послуг сприятимуть структурні зрушення, що відбуватимуться в промисловості, сільському господарстві, фінансово-банківській системі [5, с. 25]. У перспективі перевага надаватиметься платним послугам. Проте в умовах економічної кризи не було створено еквівалентних каналів задоволення базових соціальних потреб. А відтак платні послуги не набули масового характеру. Підвищення тарифів на платні послуги призвело до скорочення їх споживання в натуральному вигляді. Нині безкоштовні послуги освіти, охорони здоров'я ані за обсягом, ані за якістю не задовольняють потреби населення. Раніше споживання безкоштовних послуг збільшувало сімейний бюджет майже на 15%. Через відставання розвитку соціальної сфери від реальних потреб тривалий час значна частина послуг перебували в тіньовому секторі (діагностика, лікування, репетиторство тощо). Намагання відновити хоча б на мінімальному рівні споживчий стандарт послуг стане основою для розширення в цій сфері тіньової економіки та скорочення доходів бюджету [4, с. 682].

За останнє десятиріччя у зв'язку із становленням соціальної допомоги безпосередньо в Україні, зі збільшенням кількості соціальних агенцій, формуванням ринку надання соціальних послуг усе більше починають говорити про соціальну допомогу як про механізм самоконтролю суспільства над самим собою. І чим раніше суспільство усвідомить необхідність цього механізму, тим ефективніше воно навчиться вирішувати і запобігати соціальним проблемам і соціальній напрузі, які можуть виникати час від часу.

Соціальна допомога – це механізм суспільного самоконтролю, формування якого стало результатом раціонального усвідомлення необхідності такої допомоги у суспільстві для його подальшого поступу і який у той самий час не порушує принципів ліберальності, виконує найважливішу для суспільства функцію стабілізації і збереження

соціуму, підтримання й гармонізації суспільних відносин, забезпечення умов для постійного його розвитку. Окрім того, це життєво важливий механізм, оскільки надає змогу суспільству досягти відносної рівноваги у своєму існуванні і ним актуалізуються такі важливі питання: як визначити міру необхідної соціальної допомоги, щоб не трансформувати її на споживацтво? Як узгодити міру свободи дій соціальної допомоги зі свободою тих, кому вона надається?

Учений-соціолог П.Д. Павленок визначає соціальне обслуговування як комплекс заходів із надання соціальної допомоги громадянам, що її потребують, що сприяє збереженню соціального здоров'я та підтриманню життєдіяльності, подоланню кризових ситуацій, розвитку самозабезпечення та взаємодопомоги. Соціальне обслуговування є частиною системи соціальної безпеки населення та здійснюється соціальними службами [4, с. 87]. На думку відомого фахівця у сфері права соціального забезпечення Б. Шашківа, соціальні послуги – це результат діяльності соціальних служб, спрямований на задоволення потреб особи щодо пристосування до існуючого середовища, її реабілітації та можливості жити повноцінним життям [3, с. 65].

С.М. Синчук та В.Л. Бурак виділяють такі форми соціального обслуговування:

1) соціальні послуги: соціальні послуги, що надаються за рахунок коштів соціальних страхових фондів; соціальне обслуговування громадян похилого віку та одиноких непрацездатних громадян на дому; стаціонарне соціальне обслуговування громадян похилого віку; стаціонарне соціальне обслуговування інвалідів, із числа звільнених із місць позбавлення волі; соціальне обслуговування дітей; соціальна реабілітації та адаптація інвалідів; санаторно-курортне лікування; забезпечення протезно-ортопедичними виробами; забезпечення засобами пересування;

2) матеріальна підтримка (надання особі, яка перебуває у важкій життєвій ситуації, матеріальних благ: речей, одягу, засобів пересування тощо) [2, с. 15].

Відповідно до Закону України «Про соціальні послуги» останні визначаються як комплекс правових, економічних, психологічних, освітніх, медичних, реабілітаційних та інших заходів, спрямованих на окремі соціальні групи чи індивідів, які перебувають у складних життєвих обставинах та потребують сторонньої допомоги, з метою поліпшення або відтворення їх життєдіяльності, соціальної адаптації та повернення до повноцінного життя. Складні життєві обставини в зазначеному законі визначаються як обставини, що об'єктивно порушують нормальну життєдіяльність особи, наслідки яких вона не може подолати самостійно (інвалідність, часткова втрата рухової активності у зв'язку із старістю або станом здоров'я, само-

тність, сирітство, безпритульність, відсутність житла або роботи, насильство, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, малозабезпеченість, психологічний чи психічний розлад, стихійне лихо, катастрофа тощо).

Держава гарантує надання населенню таких видів послуг: соціально-побутові; психологічні; соціально-педагогічні; соціально-медичні; соціально-економічні; юридичні; послуги з працевлаштування; послуги з професійної реабілітації осіб з обмеженими фізичними можливостями; інформаційні послуги та інші. Як бачимо, соціальне обслуговування має комплексний характер і включає різні види соціальних послуг, спрямованих на задоволення особливих потреб громадян, зумовлених хворобою, інвалідністю, старістю та іншими соціальними ризиками.

В Україні на реалізацію положень названого закону прийнято Порядок призначення і виплати компенсації фізичним особам, які надають соціальні послуги, Закон «Про волонтерську діяльність» та інші нормативні документи. Відповідно до норм соціального законодавства та з метою впровадження європейських стандартів розроблено Концепцію реформування системи соціальних послуг в Україні.

У подальшому формування перспектив розвитку соціальної сфери України повинно забезпечувати підвищення життєвого рівня населення, всебічний розвиток людини та зростання продуктивності праці. Разом із тим тут нагромаджено багато проблем, які потребують:

- 1) визнання галузей соціальної сфери такими, що беруть активну участь у виробництві матеріальних і духовних благ та послуг;
- 2) подолання залишкового принципу фінансування галузей соціального призначення;
- 3) подолання міжрегіональних відмінностей у рівні обслуговування населення та забезпечення його елементами соціальної інфраструктури у відповідності з нині існуючими нормативами;
- 4) встановлення обґрунтованого рівня оплати праці фахівців галузей соціальної сфери, зокрема працівників освіти, охорони здоров'я, культури, науки;
- 5) формування ефективної системи управління галузями соціального призначення в умовах різних форм власності;
- 6) розробки нових типів проектів навчальних закладів, установ культури, охорони здоров'я з урахуванням формування ринкових відносин, широким використанням сучасного обладнання, оргтехніки;
- 7) розробки науково обґрунтованих критеріїв розвитку матеріальної бази галузей соціальної сфери.

Перелічені заходи є передумовою для концентрації бюджетних асигнувань у напрямі соціального захисту населення та розвитку соціальної

сфери. У цьому контексті особливо важливим пріоритетом має стати реформування системи оплати праці [1, с. 45]. Ці та інші заходи стануть основою зростання платоспроможного попиту жителів, у тому числі на відповідні послуги, сформуєть потребу держави та недержавних установ, у підготовці нових та перепідготовці існуючих фахівців.

За рахунок розвитку мережі соціальних служб та здоровій конкуренції між службами різних секторів можливе і необхідне підвищення якості життя значної кількості соціально вразливих верств населення. Адже кінцева мета діяльності сучасної демократичної держави – забезпечення гідного рівня життя та відчуття соціальної єдності для кожного члена суспільства. Сприяття підвищенню авторитету нашої держави як соціальної та правової сприятиме також, на наш погляд, розробка та дотримання стандартів соціальних послуг, що відповідатимуть міжнародному, зокрема європейському рівню, а також збільшення престижу соціальної роботи як суспільно корисної діяльності.

Висновки. Сучасна соціальна допомога характеризується інтегративними, міждисциплінарними підходами. Її розвиток відбувається в трьох напрямках. По-перше, визначається місце соціальної допомоги в структурі суспільної життєдіяльності. По-друге, йде пошук власного теоретичного обґрунтування. По-третє, виокремлюються конвенційні зв'язки з іншими формами суспільної життєдіяльності. Гуманістичний світогляд заснований на визнанні невід'ємних прав людини, в тому числі права на гідне, повноцінне і щасливе життя для кожного, незалежно від його національних, расових, релігійних, вікових, статевих, індивідуальних або соціальних особливостей. Тому соціальна допомога є практичною реалізацією гуманістичного світогляду. Поняття гуманізму близьке за своїм змістом і походженням до гуманітарних проблем та інтересів суспільства, що стосуються міжособистісних взаємовідносин, сімейних зв'язків, людських контактів. Це розуміння особливо актуальне для сучасного суспільства, оскільки основу вирішення гуманітарних проблем утворюють гуманістичні принципи.

Соціальна робота здійснюється як комплексна допомога і захист різних груп населення на професійному рівні в державних формах та у формі благодійництва від організацій й окремих суб'єктів. Отже, соціальна робота як суспільно значима діяльність формується з благодійності, що має свій історичний шлях становлення і розвитку, починаючи від простих відносин взаємодопомоги «людина – людині» й закінчуючи загальнодержавним і навіть міжнародним рівнем, коли деякі країни надають гуманітарну допомогу країнам, які потрапили в скрутне становище. Ця діяльність набуває не лише глобальних тенденцій, але й має свої ментальні особливості в контексті кожної національної культури. Незважаючи на досить

тривалу практику активного використання поняття «соціальна робота», її складний і багатогранний характер, динамічність соціальної діяльності заважають науковцям дійти єдиної думки в трактуванні сутності цього явища. Тому соціальна робота передусім розглядається як об'єктивно необхідне суспільне явище, практика соціального життя, навчальна, освітня дисципліна тощо. Поширеною думкою серед науковців є ідея про те, що соціальна робота має діяльнісний характер. Соціальна робота – це суспільно значима професійна діяльність, що спрямована на благо мало захищеним верствам населення, які потребують захисту й допомоги. Основою соціальної роботи є добротинність як соціальне явище, що в науковій літературі визначається як безкорислива діяльність зі створення й передання фінансових, матеріальних і духовних цінностей для задоволення життєвих потреб індивіда або соціальної групи.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Актуальні проблеми теорії і практики соціальної роботи на межі тисячоліть: монографія // Соціальна робота. Книга I. К.: УДЦССМ, 2001. 344 с.
2. Горілий А.Г. Історія соціальної роботи в Україні. Тернопіль, 2004. 174 с.
3. Закон України «Про соціальні послуги» від 19.06.2003 р. № 966-IV. ВВР України. 2003. № 45. Ст. 358.
4. Закон України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 21.06.2001 р., № 2558-Ш. ВВР України. 2001. № 42. Ст. 213.
5. Костина Е.Ю. История социальной работы: учеб.пособ. Владивосток: ТИДОТ ДВГУ, 2003. 110 с.
6. Кальниш Ю.Г. Політична аналітика в державному управлінні: теоретико-методологічні засади: монографія. К.: Вид-во НАДУ, 2006. 272 с.
7. Кравченко М.В. Розробка моделей організації управління соціальним захистом населення: національний та зарубіжний досвід : навч.-метод. посіб. для слухачів дистанц. Курсу / Асоц. міст України та громад. К., 2007. 250 с. (Серія навчальних програм для працівників місцевого самоврядування. За заг. ред. М.В. Пітника. Кн. 19).
8. Михненко А. Трансформація українського суспільства: перехід до нової моделі розвитку. Вісн. НАДУ. 2006. № 3. С. 282–288.
9. Тетерский С.В. Введение в социальную работу. М., 2000. 257 с.
10. Тищенко О.В. Соціальна робота та права людини: навч. посібник. К.: ВГЛ «Обрії», 2010. 240 с.

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРОВАНОСТІ МОЛОДІ
З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ У СУЧАСНЕ СЕРЕДОВИЩЕTHE STUDY OF THE PROBLEM OF INTEGRATION
OF YOUTH WITH DISABILITIES IN A MODERN ENVIRONMENT

У статті представлено результати дослідження рівня інтегрованості молоді з інвалідністю у сучасне середовище. Автором розкрито фактори, які впливають на життєдіяльність молоді з особливими освітніми потребами. Визначено рівень інтегрованості молоді з інвалідністю у сучасне середовище. Автором сформульовано критерії та рівні інтегрованості молоді з інвалідністю в середовище. Результати дослідження засвідчили низький рівень інтегрованості молоді з особливими освітніми потребами у сучасне середовище.

Ключові слова: *молодь з інвалідністю, інтеграція, фактори впливу, критерії інтегрованості молоді, рівні інтегрованості.*

В статті представлені результати дослідження рівня інтеграції молоді з інвалідністю в сучасне середовище. Автором розкрито фактори, які впливають на життєдіяльність молоді з особливими освітніми потребами. Определен уровень интеграции молодежи с инвалидностью в современное общество. Автором сформулированы

критерии и уровни интеграции молодежи с инвалидностью в общество. Результаты исследования показали низкий уровень интеграции молодежи с особыми образовательными потребностями в современное общество.

Ключевые слова: *молодежь с инвалидностью, интеграция, факторы влияния, критерии интеграции молодежи, уровни интеграции.*

The article presents the results of research of level of integration of youth with disabilities in a modern environment. The author reveals the factors which affect the activity of young people with special educational needs. Defined the level of integration of youth with disabilities in a modern environment. The author formulates the criteria and levels of integration of youth with disabilities in the environment. The results of the study showed low level of integration of young people with special educational needs in a modern environment.

Key words: *youth with disabilities, integration, impact factors, criteria integration of youth, level of integration.*

УДК 37.013.42

Остряк Т.С.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри соціальної роботи
Чернігівського національного
технологічного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

З кожним роком зростає чисельність студентів з особливими освітніми потребами у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) України. Але досі існують бар'єри, які ускладнюють процес адаптації та інтеграції молоді з особливостями здоров'я у студентське середовище. Якісна та швидка інтеграція студентів з особливими освітніми потребами у сучасне суспільство можлива завдяки їхньому становленню та розвитку в інститутах соціалізації, зокрема під час навчання у вищих навчальних закладах. У сучасних умовах доступність вищої освіти для молоді з особливими освітніми потребами є важливою соціальною і педагогічною проблемою. Українська молодь з порушеннями фізичного розвитку майже не має можливостей реалізувати своє право на рівний доступ до освіти, адже навчання людей з особливими освітніми потребами здійснюється у спеціальних навчально-виховних закладах або вдома. Соціальна ізоляція молоді з особливими освітніми потребами впливає на усі сфери її життя і унеможливує розвиток її здібностей і талантів.

Питання актуальності процесу інтеграції молоді з особливими освітніми потребами в навчально-освітнє середовище зумовлене наявністю низки таких суперечностей: між завданнями сучасної вищої освіти та неготовністю освітнього середовища у вищій школі (здорових студентів) до толерантного сприйняття одногрупників з порушеннями розвитку (через негативні стереотипи,

установки тощо); між прагненням залучення студентів з особливими освітніми потребами до спільної діяльності і комунікативної взаємодії з іншими людьми та психологічними бар'єрами на шляху до повноцінного включення у освітнє середовище ВНЗ; між необхідністю спеціальної кваліфікованої підготовки викладачів та кураторів академічних груп до роботи зі студентами з особливими освітніми потребами та необхідністю належного методичного супроводу їхньої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Проблему інтеграції осіб з порушеннями розвитку в освітнє середовище, зокрема у закладах вищої освіти, досліджували вітчизняні (О. Безпалько, В. Ільїн, А. Колупаєва, Є. Мартинов, О. Молчан, Т. Самсонов, Н. Софій, Є. Тарасенко, О. Полякова, М. Чайковський та інші), а також зарубіжні науковці (Ф. Амстронг, Б. Барбер, Г. Беккер, Ф. Бескет, П. Бурдье, Дж. Девіс та інші).

І. Зверева, Ю. Богінська, Н. Головка, О. Купреєва, І. Лошакова, Н. Мірошніченко, С. Омельченко, О. Столяренко, В. Синьова ґрунтовно проаналізували різні аспекти інтеграції осіб з обмеженими функціональними можливостями в освітнє середовище вищої школи, соціальний та психолого-педагогічний супровід, а також допомогу таким особам у процесі здобуття освіти. Особливості взаємовідносин між різними категоріями студентів (здоровими та студентами з обмеженими функціональними можливостями) вивчали Т. Добровольська, Т. Комар, Н. Мірошніченко, Н. Шабаліна та інші.

Соціальні, педагогічні та психологічні умови інтегрування молоді з інвалідністю у освітнє середовище, дослідження різних форм інтегрованого навчання, аналіз співвідношення корекційної й освітньої систем здійснили В. Вельгус, В. Виноградов, Л. Волкова, Л. Носкова.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак у працях названих вчених недостатньо розкрито проблему інтеграції студентів з порушеннями фізичного розвитку у освітнє середовище вищого навчального закладу.

Мета статті – розкрити фактори, які впливають на життєдіяльність молоді з особливими освітніми потребами, та визначити рівень їх інтегрованості у сучасне середовище.

Виклад основного матеріалу. Аналіз наукової літератури дає нам можливість розуміти *інтеграцію* як процес надання людині з особливими освітніми потребами прав і можливостей брати участь у всіх видах соціального життя разом з іншими членами суспільства [1; 2]. Тому наше дослідження спрямоване на вивчення сфер життя молоді з особливими освітніми потребами та відповідних факторів, які впливають на сфери їхнього життя. Вивчення реального становища молоді з особливими освітніми потребами та факторів впливу дозволить визначити рівень їхньої інтегрованості в сучасному середовищі.

З метою дослідження рівня інтегрованості молоді, яка має особливі освітні потреби, зокрема порушення фізичного розвитку, в сучасне середовище було проведено дослідження на базі вищого навчального закладу та громадської організації.

Респондентами нашого дослідження були дві категорії молоді, які мають порушення фізичного розвитку.

До першої категорії належала молодь з порушеннями фізичного розвитку, яка пересувається за допомогою крісла-візка та не займається навчальною діяльністю у вищому навчальному закладі.

До другої категорії належала молодь з порушеннями різних нозологій, але не використовувала для пересування допоміжні засоби та займалася навчальною діяльністю у вищому навчальному закладі.

Для здійснення дослідження нами була розроблена комплексна анкета для молоді з порушеннями розвитку. Анкета містила запитання, які дозволили дослідити вплив економічних, політичних, соціально-культурних, соціально-психологічних факторів на молодь з особливими освітніми потребами, виявити рівень інтегрованості молоді, а також окреслити проблемні зони у різних сферах життєдіяльності молоді.

Анкетування проводилося членами ГО «Центр медико-соціальної і фізичної реабілітації інвалідів з вадами фізичного розвитку «Інтеграція» м. Чернігова. Було опитано 35 осіб віком від 20 до 35 років, які не займаються навчальною діяль-

ністю, з метою вивчення основних бар'єрів у процесі їхньої інтеграції у соціальне середовище та факторів впливу на процес інтеграції.

Водночас здійснювалося дослідження означеної проблеми серед студентської молоді з порушеннями різних нозологій, яка навчається у Чернігівському національному технологічному університеті, з метою вивчення труднощів, які виникають у процесі інтеграції в освітньому середовищі, факторів впливу на процес інтеграції та рівня інтегрованості. У дослідженні взяли участь 40 студентів.

Загалом дослідженням було охоплено 75 осіб з функціональними порушеннями.

Анкета включала кілька блоків.

I блок – «Економічна сфера життєдіяльності».

Питання цього блоку спрямовані на вивчення рівня задоволеності молоді з порушеннями здоров'я своїм матеріальним становищем. Визначалося, наскільки молодь обізнана щодо можливостей у здобуванні освіти, у підвищенні кваліфікації, щодо умов працевлаштування та робочих місць.

II блок – «Політична сфера життєдіяльності». Питання цього блоку були спрямовані на вивчення рівня політичної активності молоді з особливими освітніми потребами та приналежності до тієї чи іншої політичної партії.

III блок – «Соціально-культурна сфера життєдіяльності». У цьому блоці нами вивчалася сфера дозвілля молоді з особливими освітніми потребами, її участь у культурних заходах, колективах творчої самодіяльності; частота відвідування закладів культури та відпочинку, участь у соціально-культурних ініціативах.

IV блок – «Соціально-психологічна сфера життєдіяльності». У цьому блоці нами досліджувалися цінності молоді (ставлення до створення власної сім'ї, розширення кола соціальних зв'язків, задоволеність або незадоволеність своїм соціальним оточенням та зв'язками). Визначався сімейний стан, поінформованість про можливі шляхи розширення соціальних зв'язків, а також знання щодо планування та створення сім'ї в умовах інвалідності.

На основі визначених умовно блоків дослідження нами було визначено чотири групи головних факторів, які можуть позитивно і негативно впливати на процес інтеграції молоді з особливими освітніми потребами: економічні, політичні, соціально-культурні, соціально-психологічні (сприйняття у суспільстві).

Під час нашого дослідження економічної сфери життєдіяльності молоді з порушеннями здоров'я 70% молоді як I так і II групи вказали на економію ними на одязі, продуктах харчування, сфері дозвілля. Молодь, яка не навчається, визначила ще економію на процесі здобуття вищої освіти. Скорочення витрат молоді та економія є неприпустимою тенденцією, що слугує негативним факто-

ром у процесі інтегрування молоді. 87,5% респондентів відчули труднощі у реалізації можливості працевлаштування. На жаль, роботодавці не забезпечують належними обладнаними робочими місцями молодь з порушенням здоров'я, що негативно впливає на емоційний стан та рівень самооцінки молоді. Слід зазначити, що економічна сфера життя молоді цієї категорії не має достатнього позитивного впливу на процес інтеграції.

Дослідження політичної сфери життєдіяльності молоді з особливими потребами дозволило нам дійти таких висновків. 85% молоді, яка використовує для пересування крісло-візок, є аполітичною. Така тенденція пояснюється тим, що порушення здоров'я не дозволяють приймати участь у політичних об'єднаннях. Лише 6% молоді, яка пересувається за допомогою крісла-візка, представляє інтереси цієї категорії молоді в органах місцевої влади. Це пояснюється фактичною відсутністю політичних сил у суспільстві, які б представляли інтереси виключно такої молоді. Однак усі опитані респонденти зазначили свою активність під час виборчого процесу міста, країни.

Дослідження соціально-психологічної сфери молоді з порушеннями здоров'я засвідчило, що серед чоловіків 37,5% частково незадоволені рівнем самореалізації. Серед жінок – 67,5% відзначили часткову незадоволеність рівнем своєї самореалізації у житті. Переважно це пов'язано з реалізацією ролі матері та батька. Що стосується рівня задоволеності своєю професійною діяльністю, то серед опитаних жінок 46,5% визначили задоволеність, а серед чоловіків лише 25% незадоволені професійною діяльністю. Що стосується соціального статусу, то яскрава відмінність спостерігається у відповідях молоді з порушеннями фізичного розвитку. Це пов'язано з відсутністю безбар'єрного середовища та відчуттям дискримінаційного ставлення до цієї категорії з боку суспільства. 95% опитаних не мають можливості відвідувати культурні заходи, спілкуватися з друзями у кафе, позбавлені змістовного дозвілля. Така ситуація негативно впливає на процес інтеграції, на соціально-психологічну сферу життя та стає однією з головних перешкод на шляху інтеграції молоді з особливими освітніми потребами.

87,5% опитаних респондентів відчувають відсутність розуміння їх проблем з боку суспільства. Такий факт молодь пояснила тим, що, на жаль, для них не створюються умови для успішного інтеграційного процесу. Також аналіз анкетування засвідчив, що з огляду на означені проблеми у молоді проявляється схильність до негативних звичок (паління, вживання алкогольних напоїв).

Отже, проведене дослідження дозволило нам визначити тенденції, які негативно впливають на процес інтегрування молоді з порушеннями здоров'я. Серед них такі: відсутність архітектурної

доступності до об'єктів інфраструктури, відсутність спілкування, труднощі у працевлаштуванні, а також неналежне та неусвідомлене ставлення суспільства до категорії людей з особливими потребами.

Проведене дослідження також дозволило виявити серед респондентів три групи, які можна віднести до різних рівнів процесу інтеграції: низького, середнього, високого.

До низького рівня належать респонденти, які мають низький рівень задоволеності своїм матеріальним станом. Молодь не обізнана у можливостях здобуття вищої освіти, не володіє належною інформацією щодо професійної переорієнтації та підвищення кваліфікації, а також наявністю належних робочих місць. Молодь з порушеннями фізичного розвитку є політично не активною та не представляє інтереси в органах місцевого самоврядування. Спостерігається відсутність доступності інституцій культурної та дозвілєвої сфери для людей з особливими потребами, пасивна участь у громадському та культурному житті, відсутність змістовного дозвілля, невизначена життєва позиція, відсутність можливостей розширювати свої соціальні зв'язки та виконувати соціальні ролі у суспільстві, користуватися послугами Центрів соціально-психологічної реабілітації, культурних закладів, незадоволеність самореалізацією, відсутність соціальної підтримки з боку суспільства у розумінні та усвідомленні проблеми інтеграції молоді, яка має порушення здоров'я.

Середній рівень інтегрованості має молодь, яка не повністю задоволена своїм матеріальним станом. Молодь частково обізнана у можливостях здобуття вищої освіти та реалізації цих можливостей, володіє частковою інформацією щодо професійної переорієнтації та підвищення кваліфікації, а також наявністю належних робочих місць. Молодь з порушенням фізичного розвитку не завжди є політично активною та не завжди представляє інтереси в органах місцевого самоврядування. Відзначається часткова доступність інституцій культурної та дозвілєвої сфери для людей з особливими потребами, періодична участь у громадському та культурному житті. Не завжди проявляється активна життєва позиція. Не завжди спостерігається розуміння та усвідомлення у суспільстві проблеми інтеграції молоді з особливими потребами.

Високий рівень характеризується задоволеністю молоді з порушенням здоров'я своїм матеріальним станом, молодь добре обізнана у можливостях здобуття вищої освіти, їх реалізації, володіє інформацією щодо професійної переорієнтації та підвищення кваліфікації, а також інформацією про наявність належних робочих місць. Молодь з порушенням здоров'я є політично активною та представляє інтереси в органах місцевого самоврядування. Спостерігається доступність інституцій культурної та дозвілєвої сфери для людей з особливими

потребами. Активна участь у громадському та культурному житті, змістовне дозвілля, активна життєва позиція полягають у можливостях людини розширювати свої соціальні зв'язки та виконувати соціальні ролі у суспільстві, користуватися послугами Центрів соціально-психологічної реабілітації, культурних закладів. Існує відчуття самореалізації, отримання підтримки з боку суспільства, розуміння та усвідомлення у суспільстві проблеми інтеграції молоді з особливими потребами.

Таблиця 1

Рівні інтегрованості молоді з особливими освітніми потребами, яка не використовує для пересування допоміжні засоби та займається навчальною діяльністю у вищому навчальному закладі

Рівень	Кількість (40 осіб)	Відсоток
низький	26	65%
середній	11	27,5%
високий	3	7,5%

Таблиця 2

Рівні інтегрованості молоді з особливими потребами, яка пересувається за допомогою крісла-візка та не займається навчальною діяльністю у вищому навчальному закладі

Рівень	Кількість (35 осіб)	Відсоток
низький	23	65,7%
середній	10	28,6%
високий	2	5,7%

Аналіз результатів дослідження засвідчив низький рівень інтегрованості як у молоді, яка використовує крісло-візок для пересування (65,7%), так і у молоді, яка не використовує для пересування допоміжні засоби та займається навчальною діяльністю у вищому навчальному закладі (табл. 1, 2).

Висновки. Отже, аналіз результатів дослідження дозволяє констатувати вплив таких факторів на процес інтеграції молоді з особливими освітніми потребами в сучасне середовище, як економічний, політичний, соціально-культурний, соціально-психологічний та фактор сприйняття у суспільстві. Серед виділених нами факторів процесу інтеграції молоді з функціональними обмеженнями в сучасне середовище для двох груп респондентів найбільший негативний вплив здійснюється фактором сприйняття у суспільстві цієї категорії населення та економічним фактором.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Байда Л., Красюкова-Енс О., Буров С. Інвалідність та суспільство: навчальний посібник (серія навчальних матеріалів українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні») / заг. ред.: Л. Байда, О. Красюкова-Енс. К., 2011. 188 с.
2. Клопота Є.А., Бондаренко В. Г., Клопота О.А. Інтеграція молоді з обмеженими фізичними можливостями в суспільство: громадсько-правові, соціально-психологічні та інформаційно-технологічні аспекти: методичний посібник. Запоріжжя, 2008. 114 с.

Труднощі становлення особистості у нестабільному суспільстві виокремлюють проблему вивчення соціалізації як соціально-педагогічного явища. У статті проаналізовано соціалізацію як соціально-педагогічну категорію. Проаналізовано основні підходи до визначення поняття «соціалізація». Розкрито поняття первинної та вторинної соціалізації. Охарактеризовано основні види соціалізації.

Ключові слова: соціалізація, десоціалізація, ресоціалізація, становлення особистості в суспільстві, види соціалізації, індивід.

Трудности становления личности в нестабильном обществе выводят на первый план проблему изучения социализации как социально-педагогического явления. В статье проанализировано социализацию как социально-педагогическую категорию. Проанализировано также основные подходы

к определению понятия «социализация». Раскрыто понятие первичной и вторичной социализации. Охарактеризованы основные виды социализации.

Ключевые слова: социализация, десоциализация, ресоциализация, становление личности в обществе, виды социализации, индивид.

The difficulties of becoming a person in an unstable society bring to the forefront the problem of studying socialization as a social and pedagogical phenomenon. The article analyzes socialization as a social and pedagogical category. The main approaches to the definition of the concept of «socialization» are analyzed. The concept of primary and secondary socialization is disclosed. The main types of socialization are characterized.

Key words: socialization, desocialization, resocialization, formation of the individual in society, types of socialization, individual.

УДК 316.614

Рудкевич Н.І.,
аспірант кафедри
соціальної педагогіки та соціальної
роботи
Київського університету імені Бориса
Грінченка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Соціалізація – це процес повної інтеграції особистості в соціальну систему, внаслідок якого відбувається її соціальна адаптація. Соціалізація визначається характером самого суспільства, його характеристиками та потребами. Зі змінами у соціумі трансформуються критерії та норми життєдіяльності людини, а також умови її творчої самореалізації. З огляду на це особливої актуальності набуває дослідження змін, які характеризують процес соціалізації, а також визначення конкретних чинників, умов та соціальних суперечностей, які визначають специфіку становлення особистості як члена суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вагомий внесок у дослідження проблем становлення особистості та її соціалізації зробили учені Т. Алексєєнко, Є. Ануфрієв, Л. Буєва, І. Ватін, І. Ведін, М. Глухова, С. Гольдентріхт, Г. Смирнов, М. Лукашевич, А. Мудрик та інші. У гуманітарні науки термін «соціалізація» прийшов з політекономії, де вживався у значенні «усуспільнення землі, засобів виробництва». Популяризатором терміна «соціалізація» стосовно людини є американський соціолог Ф. Гідінгс, який у 1887 р. у праці «Теорія соціалізації» вжив його в значенні, близькому до сучасного, – «розвиток соціальної природи або характеру індивіда, підготовка людини до соціального життя» [9, с. 304].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Попри те, що існує багато наукових праць, у яких обґрунтовується теорія соціалізації, актуальним залишається питання вивчення соціалізації як соціально-педагогічного явища.

Мета статті – розкрити особливості соціалізації як соціально-педагогічної категорії.

Виклад основного матеріалу.

Теорія соціалізації бере початок із робіт французького соціолога та соціального психолога Г. Тарда. На думку цього дослідника, основне значення має копіювання (наслідування), яке існує у формі звичаїв, традицій, моди, внаслідок якого виникають суспільні цінності та норми, а індивіди, засвоюючи їх, соціалізуються, тобто пристосовуються до умов суспільного життя та проходять процес інтеріоризації – формування внутрішньої структури людської психіки шляхом переведення елементів зовнішнього світу у внутрішнє «Я» особистості. Результатом інтеріоризації і є сформована індивідуальність [1, с. 156]. У процесі розвитку наук про людину сформувалася сукупність поглядів на соціалізацію, що об'єднувала ідеї нерозривного зв'язку соціалізації з освітою та вихованням, її зв'язку з адаптивними процесами, а також уявлення про соціальні контакти як один із змістовних аспектів соціалізації, про значення самосвідомості, соціальної орієнтації та розвитку мови для ефективної соціалізації. У контексті цих ідей соціалізація розглядалася як набуття людьми соціального досвіду та ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей. Активно поняття «соціалізація» почало вживатися із 40-х рр. ХХ ст. в роботах американських дослідників А. Госліна, І. Толмена, Є. Маккобі, проте осмислення проблеми соціалізації почалося задовго до поширення відповідного терміна [2, с. 100]. Питання про те, як людина стає компетентним членом суспільства, завжди було в центрі уваги філософів, письменників, а в останній третині ХІХ ст. почало інтенсивно досліджуватися соціологами і соціальними психологами. До утвердження теорії соціалізації відповідні дослідження відбувалися в рамках традиційних проблем людинознавства. З появою в науковому обігу поняття «соціалізація» сталася переорієнта-

ція цих робіт у нове русло. До середини ХХ ст. соціалізація перетворилася на самостійну міждисциплінарну галузь досліджень. З кінця 60-х рр. ХХ ст. проблема соціалізації знову набуває актуальності і привертає увагу науковців. Зокрема, представники біхевіоризму трактують соціалізацію як процес соціального виховання; представники гуманістичної психології розглядають соціальне становлення і розвиток як самоактуалізацію «Я-концепції»; у структурно-функціональному напрямку американської соціології процес соціалізації розкривається через процес адаптації, пристосування до культурних, психологічних і соціальних факторів навколишнього середовища [3, с. 560].

На сучасному етапі загальні проблеми соціалізації та її окремі аспекти вивчають філософи, етнографи, соціологи, психологи, кримінологи і представники інших наук. У сучасній науковій літературі існує досить широкий набір визначень соціалізації. Ці визначення відрізняються залежно від розуміння їхніми авторами сутності й структури особистості як психосоціогенної істоти. Більшість визначень цього поняття містить загальну думку про те, що сутність соціалізації полягає у засвоєнні індивідом соціального досвіду, але розуміння змісту цього досвіду, його структури, засобів і порядку засвоєння істотно відрізняється [13, с. 474]. Отже, соціалізація (від лат. "socialis" – суспільний) – це процес, у ході якого дитина поступово перетворюється на особистість, яка розуміє і саму себе, і довкілля, набуває знань і навичок, притаманних культурі, в якій вона народилася; процес інтеграції індивіда у суспільство, у різноманітні типи соціальних спільнот (група, соціальні інститути, соціальна організація) шляхом засвоєння ним елементів культури, соціальних норм і цінностей, на основі яких формуються соціально значущі риси особистості; процес розвитку людини як соціальної істоти, становлення її як особистості; процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних зв'язків і відносин; процес засвоєння індивідом знань, досвіду, норм і цінностей, включення його до системи соціальних зв'язків і відносин, необхідних для його становлення і життєдіяльності у цьому суспільстві; способи формування умінь і соціальних установок індивідів, які відповідають їх соціальним ролям; процес становлення особистості, навчання і засвоєння індивідом цінностей, норм, установок, зразків поведінки, притаманних певному суспільству, соціальній спільноті, групі [1, с. 160].

Одним із найповніших може вважатись визначення соціалізації особистості в інтерпретації М. Лукашевича: «Соціалізація – це процес становлення особистості як суспільної істоти, під час якого налагоджуються різноманітні зв'язки особистості з суспільством, засвоюються орієнтації, цінності, норми, відбувається розвиток особистісних властивостей, формуються активність та цілісність

особистості, набувається соціальний досвід, що нагромаджений людством за весь період розвитку» [6, с. 113]. Отже, соціалізація особистості є специфічною формою набуття нею тих суспільних цінностей, що існують в усіх сферах суспільного життя. Основою соціалізації є засвоєння індивідом мови соціальної спільноти, мислення, форм раціональності й чуттєвості, сприйняття норм, цінностей, традицій, звичаїв, зразків діяльності тощо. Індивід соціалізується, включаючись у різноманітні форми соціальної діяльності, засвоюючи характерні для них соціальні ролі. Тому соціалізацію особистості можна розглядати як перехід від індивідуального до соціального. Водночас соціалізація передбачає індивідуалізацію, оскільки людина засвоює наявні цінності вибірково, лише через свої інтереси, світогляд, формуючи власні потреби, цінності. Водночас соціалізація – найважливіший чинник стабільності суспільства, його нормального функціонування та розвитку. Процес, зворотний соціалізації, називається десоціалізацією. Внаслідок нього людина може частково або повністю втратити засвоєні норми і цінності. Це може бути зумовлено ізоляцією людини, уніфікацією, обмеженням спілкування та можливостей для підвищення культурного рівня тощо. У перехідних суспільствах часто простежується явище ресоціалізації – докорінної зміни соціального середовища, яка зумовлює необхідність особистості пристосуватися до нових соціальних обставин, норм і цінностей. Це болісний процес, який часто вимагає цілковитої зміни поглядів на суспільство, переоцінки життя, руйнування попереднього світорозуміння, розриву з традиційними культурними цінностями, необхідності брати на себе незвичну соціальну роль тощо [8, с. 47]. Аналіз різних підходів до розуміння сутності соціалізації свідчить, що всі вони тяжіють до одного з розумінь ролі самої людини в цьому процесі. Перший підхід передбачає пасивну позицію людини у процесі соціалізації, а саму соціалізацію розглядає як процес її адаптації до суспільства, яке формує кожного свого члена відповідно до притаманної йому культури. Цей підхід може бути названий суб'єкт-об'єктним (суспільство – суб'єкт впливу, а людина – його об'єкт). Основоположниками цього підходу є французький вчений Е. Дюркгейм і американський вчений Т. Парсонс [10, с. 48]. Прихильники другого підходу керуються тим, що людина активно бере участь у процесі соціалізації і не лише адаптується до суспільства, а й впливає на життя, що її оточує, виявляє творчу ініціативу. Цей підхід можна визначити як суб'єкт-суб'єктний. Його основоположниками вважаються американці Ч. Кулі і Дж. Герберт Мід [14, с. 23]. Ґрунтуючись на суб'єкт-суб'єктному підході, соціалізацію можна трактувати як розвиток і самозмінювання людини у процесі засвоєння і відтворення культури, що відбувається у взаємодії людини зі стихійними, відносно спрямованими

і цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах. Слід зауважити, що аж до 60-х рр. XX століття, говорячи про соціалізацію, вчені часто мали на увазі розвиток людини в дитинстві, підлітковому віці та юності. Лише в останні десятиріччя дослідники наблизилися до розуміння соціалізації як процесу, характерного для дорослого віку і навіть старості. Соціалізацію як процес, що триває все життя, одним із перших описав О. Брім. Соціалізація дорослих, на його думку, відрізняється від соціалізації дітей тим, що вона націлена на зміну поведінки в новій ситуації, а в дітей акцент робиться на формуванні ціннісних орієнтацій. Крім того, дорослі, покладаючись на свій соціальний досвід, здатні оцінювати норми і сприймати їх критично, а діти – лише засвоювати їх. Зрештою, соціалізація дорослих допомагає дітям набути потрібних навичок (часто конкретного характеру), а соціалізація дітей пов'язана з мотивацією. Отже, соціалізація триває упродовж усього життя людини, поділяючись на первинну (соціалізація дитини) та вторинну (соціалізація дорослих). Це відбувається тому, що умови життя людини, а отже, і вона сама, постійно змінюються, вимагають входження у нові соціальні ролі та змін статусу, інколи докорінних. Але якщо під час соціалізації дитини головною для неї є соціальна адаптація (пристосування до суспільного середовища), то для соціалізації молоді і навіть соціально зрілої людини основну роль відіграє інтеріоризація [4, с. 11].

Виділяють такі види соціалізації: ейкуменна соціалізація, соціально-побутова соціалізація, мезосоціалізація, економізація, політизація, етнокультурна соціалізація [11, с. 238]. Ейкуменна соціалізація – це становлення людини в певному природному середовищі, засвоєння і реалізація нею певних програм взаємодії з природою, формування певного типу свідомості, а також відповідних форм і методів життєдіяльності. Ейкуменна соціалізація є базовою і визначає всі інші види соціалізації. До основних структурних елементів ейкуменної соціалізації належать такі: а) відношення до неживої природи; б) відношення до рослинного світу; в) відношення до тваринного світу і його найвищої форми – людини; г) відношення до оточуючого космосу. Серед основних видів ейкуменної соціалізації можна виділити такі: а) державна, б) громадська, в) сімейна, г) індивідуальна. У процесі ейкуменної соціалізації молоді можна виділити два основних етапи: репродуктивний (підготовчий) і етап продуктивний (самодіяльний). Перший етап, як правило, співвідноситься зі старшим підлітковим віком, а другий – із молодим віком. Сімейно-побутова соціалізація – це конкретний історичний процес становлення та розвитку людини в інфрасферах батьківсько-материнської а також власної молоді сім'ї, що є процесом реалізації певних соціальних програм, форм і методів життєдіяльності [12, с. 315].

Сім'я є базовою ланкою суспільних відносин, саме в сім'ї більшість людей проходить свої перші вікові стадії розвитку, зокрема, підлітковий вік та юність. Виділяють три основних види діяльності, спрямованої на формування особистості: 1) діяльність державних, недержавних та громадських організацій; 2) діяльність сім'ї, батьків; 3) діяльність самих індивідів стосовно власного становлення і розвитку. Батьківська сім'я відіграє визначальну роль у суспільному становленні молоді, тобто в мезосоціалізації. Мезосоціалізація – це процес становлення і розвитку людини в інфрасферах охорони здоров'я, виховання і освіти, побуту, вільного часу, в яких поетапно реалізуються певні програми, відповідні форми і методи життєдіяльності. Від мезосоціальної сфери залежать процеси формування уявлень людини в економічній, політичній, етнокультурній сферах. Економізацію людини розуміють як засвоєння нею певних професій і спеціальностей, її систематичну участь у виробництві матеріальних чи духовних цінностей [5, с. 13]. Виділяють три види діяльності молодих людей у сфері економіки, у процесі якої відбувається економізація: 1) державна; 2) суспільна, підприємницька; 3) індивідуальна.

Політизація – це сукупність таких форм діяльності, завдяки яким індивід засвоює політичну культуру, стаючи політичним суб'єктом. Тобто політична соціалізація – це процес входження молоді в політичне життя суспільства, що передбачає оволодіння певними політичними цінностями, нормами, зразками поведінки. Політично соціалізуватися – означає вчитися ставати активними учасниками політичного життя, формувати політичну свідомість і самосвідомість, оволодівати демократичними цінностями. Виділяють два етапи політичної соціалізації: первинна і вторинна політична соціалізація. Первинний етап – це сприйняття людиною політичних категорій. У ньому виділяють чотири аспекти процесу соціалізації: безпосереднє сприйняття дитиною політичного життя, отримання інформації через своїх батьків; персоналізація політики, в ході якої політичні фігури стають певними зразками; ідеалізація цих політичних образів; інституалізація – ускладнення політичної картини і перехід до самостійного сприйняття політики. Особливість первинної політичної соціалізації полягає у тому, що молоді необхідно адаптуватися до політичної системи, до норм поведінки, ще не розуміючи їх сутності. Вторинна політична соціалізація характеризується тим, що цей етап пов'язаний з розширенням самостійного політичного досвіду молоді людини, з її вміннями продукувати індивідуальні політичні судження, переробляти отриману інформацію, формувати позиції. Під час вторинної політичної соціалізації особа здатна протистояти тиску і виражати свою здатність мати свій погляд та ідейну позицію. Політизація виражає самокорекцію людини у процесі засвоєння політичних цінностей.

Інститутами політизації є усі політичні і громадські організації, які складають політичну систему суспільства, всі органи і механізми влади. Результатом політичної соціалізації стають зрілі індивіди, які не є підвладними політичним коливанням і здатні без сторонньої допомоги прийняти рішення [7, с. 168]. Етнокультурна соціалізація – це засвоєння здатності до збереження національної культури, відтворення традицій, підтримка міжнаціонального спілкування і збагачення культур. Зміст етнокультурної соціалізації молоді полягає у вивченні рідної мови. Далі йде засвоєння основ національної культури і використання знань на практиці.

Висновки. Отже, сутність соціалізації полягає в тому, що в її процесі людина формується як член того суспільства, до якого вона належить. Е. Дюркгейм, який одним із перших звернув пильну увагу на проблему соціалізації, підкреслював, що будь-яке суспільство прагне сформуванню людини відповідно до наявних універсальних, моральних, інтелектуальних і навіть фізичних ідеалів. Природно, що ці ідеали змінюються залежно від історичних традицій, особливостей розвитку і соціального устрою суспільства. Водночас за сучасних умов соціалізація має багато характеристик, однакових чи дещо схожих у різних суспільствах.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні процесу соціально-педагогічного керівництва процесом соціалізації особистості на різних вікових етапах розвитку людини.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гарасимів Т.З. Особистість та проблеми її соціалізації. Форум права. 2009. № 3. С. 156–161.

2. Глухова М.Ф. Социализация как социально-педагогическое явление. Ученые записки Московского гуманитарного педагогического института / редкол.: А.Г. Кутузов, А.В. Каравашкин, Е.Г. Чернышева. М.: МГПИ, 2005. Т. 3. С. 99–104.

3. Городяненко В.Г. Соціологія: підручник. К.: Видавничий центр «Академія», 2002. 560 с.

4. Гримова А., Гречишкіна А. Соціалізація – навчання жити в суспільстві. Дошкільне виховання: науково-методичний журнал для педагогів і батьків. К., 2008. № 3. С. 10–13.

5. Кравченко Т.В. Сучасні характеристики соціалізації. Вісник АПН України. Серія «Педагогіка і психологія». К., 2007. № 3. С. 11–19.

6. Лукашевич М.П. Соціалізація. Виховні механізми і технології: навч.-метод. посібник. К.: ІЗМН, 1998. 112 с.

7. Лукашевич М.П., Мигович І.І. Теорія і методи соціальної роботи: навч. посіб., 2-ге вид., доп. і випр. К.: МАУП, 2003. 168 с.

8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика: учебник. М.: Гардарики, 2005. 269 с.

9. Мудрик А.М. Социализация человека. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 304 с.

10. Мудрик А.М. Социализация человека как проблема. Социальная педагогика: деловой журнал для социальных работников и педагогов. М., 2005. № 4. С. 47–56.

11. Павловський В.В. Основи ювенології: монографія. К.: Дакор, КНТ, 2007. 238 с.

12. Андрущенко В.П., Бех В.П., Лукашевич М.П., Мигович І.І. Соціальна робота: навчальний посібник. К.: ДЦССМ, 2002. Кн. 2. 315 с.

13. Черниш Н.Й. Соціологія. Львів: Кальварія, 2003. 474 с.

14. Шептенко П.А., Воронина Г.А. Методика и технология работы социального педагога. М., 2001. С. 22–25.

РОЗДІЛ 6. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ

УПРАВЛІННЯ ІННОВАЦІЙНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ ШКІЛЬНОГО МУЗЕЮ В РОБОТІ ЗАСТУПНИКА ДИРЕКТОРА ШКОЛИ З НАУКОВО-МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

MANAGEMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY OF THE SCHOOL MUSEUM IN THE WORK OF THE DEPUTY DIRECTOR OF THE SCHOOL

УДК 37.07

Леонідова Н.Г.,
заступник директора з науково-методичної роботи,
вчитель технологій та економіки вищої кваліфікаційної категорії,
вчитель-методист
КЗ «Маріупольська спеціалізована школа з поглибленим вивченням новогорецької мови I-III ступенів № 46 Маріупольської міської ради Донецької області»

Проаналізовано сучасний стан вивчення проблеми. Розроблено педагогічну технологію управління інноваційною діяльністю шкільного музею в роботі заступника директора школи. Виокремлено та обґрунтовано етапи становлення та реалізації педагогічної технології «Музейна педагогіка». Визначено комплекс педагогічних умов, що сприяють інноваційній діяльності музею навчального закладу. Вперше розроблено організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю шкільного історико-етнографічного музею в роботі заступника директора школи з науково-методичної роботи.

Ключові слова: управління, інноваційна діяльність, впровадження інновацій, педагогічна технологія.

Проанализировано современное состояние изучения проблемы. Разработана педагогическая технология управления инновационной деятельностью школьного музея в работе заместителя директора школы. Выделены и обоснованы этапы становления и реализации педагогической технологии «Музейная педагогика». Определен комплекс педагогических условий, способ-

ствующих инновационной деятельности музея учебного заведения. Впервые разработано организационно-методическое обеспечение управления инновационной деятельностью школьного историко-этнографического музея в работе заместителя директора по научно-методической работе.
Ключевые слова: управление, инновационная деятельность, внедрение инноваций, педагогическая технология.

The present state of the problem study is analyzed; the pedagogical technology of management of innovative activity of the school museum in the work of the deputy director of the school is developed; the stages of the formation and realization of pedagogical technology «Museum Pedagogy» are elucidated and substantiated. For the first time it was developed the organizational and methodological support for the management of the innovative activity of the school historical and ethnographic museum in the work of the deputy director of the school for scientific and methodological work.

Key words: management, innovative activity, implementation of innovations, pedagogical technology.

Постановка проблеми. Удосконалення управлінської діяльності заступника директора школи потребує пошуку науково-обґрунтованих теоретичних положень, методологічно вірних шляхів, засобів, педагогічних умов, що сприяють ефективності розвитку інноваційних процесів в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом. Таке управління дає змогу підтримувати конкурентоспроможність нашої освіти, зміцнювати національну безпеку держави, суспільства й особистості.

Усе перераховане вище визначає необхідність дослідження механізму реальної практики впровадження інновацій в управління загальноосвітнім навчальним закладом, а саме в управління інноваційною діяльністю шкільного музею.

На основі здійснення аналізу психолого-педагогічної літератури та практики впровадження інновацій в управління діяльністю шкільного музею визначено, що інноваційні процеси є рушійною силою їх соціально-економічного та суспільно-політичного розвитку і забезпечують розвиток.

Виклад основного матеріалу. Проблема управління інноваційною діяльністю шкільного музею є дійсно актуальною в освіті. Науковці здебільшого розглядають окремі питання даної проблеми. На рівні управління діяльністю дуже мало

розроблених питань. І як наслідок постає проблема в практичному впровадженні інновацій у шкільний музей, та управлінні ними. Причинами цього можна виділити: недостатню дослідженість із боку фахівців середньої освіти, невизначеність понятійного апарату, навіть на науковому рівні. Таким чином, дослідження даної проблеми залишається досить відкритим і має кілька напрямків, які мають місце для досліджень. Одним із дієвих засобів розв'язання цієї проблеми є технологічний підхід, тобто ефективне застосування поняття «технологія» у сфері освіти, педагогічному процесі та управлінні ним.

Визначено сутність та систему управління інноваційною діяльністю шкільного музею в роботі заступника директора школи з науково-методичної роботи. Управління інноваціями здійснюється на основі принципу інноваційності, що передбачає зміну завдань управлінської діяльності, мети, змісту, форм та методів роботи. Метою управління діяльністю шкільного музею, що здійснює інноваційну діяльність, вважаємо створення цілісної музейно-освітньої сфери через включення музею в освітній простір школи та включення школи в освітній простір музею, що дає позитивні результати; змістом – виконання заступником директора школи з

науково-методичної роботи модернізованих управлінських функцій: функції прогнозування, консультативної, менеджерської, представницької функцій, запровадження нових форм та методів управління. У роботі використовується система управління інноваційною діяльністю шкільного музею.

Інноваційна педагогічна технологія «Музейна педагогіка» розроблена і практично апробована педагогічним колективом СШ № 46, в узагальненому вигляді представлена в концептуально-змістовій моделі. Технологія побудована на концептуальних засадах системності, процесуальності, технологічності, відтворюваності, керованості, ефективності. В основу технології закладено принципи науковості, відкритості, варіативності, адаптованості, системності, оптимальності. Педагогічна технологія «Музейна педагогіка» виконує функції інформування, навчання, розвитку творчості, формування наукового світогляду, забезпечення додаткової освіти та дозвілля, формування комунікативної компетентності. Покладені в основу концептуальні засади і принципи, окреслені функції обумовлюють конструктивні компоненти: цільовий, змістовий, процесуально-діяльнісний, результативний. Цільовий компонент містить мету і завдання технології; змістовий охоплює зміст методичної та навчально-виховної діяльності за чотирма блоками: інформаційним, навчальним, пошуковим, науково-дослідницьким. Процесуально-діяльнісний компонент містить заходи з поетапного впровадження технології музейної педагогіки в практику роботи навчально-виховного закладу (таблиця 1). Процес становлення технології музейної педагогіки в СШ № 46 можна розділити на такі етапи: включення музею в освітній простір школи; включення школи в освітній простір музею; впровадження музейної педагогіки в навчально-виховний процес; трансформація музею в осередок науково-дослідницької діяльності.

У результаті дослідження розроблена педагогічна технологія «Музейна педагогіка» забезпечила ефективність інноваційної діяльності шкільного музею. Впровадження в загальноосвітньому навчальному закладі технології «Музейна педагогіка» забезпечує виконання стратегічної місії створення цілісної музейно-освітньої сфери через включення музею в освітній простір школи та включення школи в освітній простір музею. Поетапне впровадження технології «Музейна педагогіка» веде до прогнозованих результатів, що складають результативний компонент, представлений у таблиці. Подальше здійснення навчально-виховної діяльності за інноваційною технологією «Музейна педагогіка» у перспективі веде до включення освітньої сфери навчального закладу в світовий культурний та науковий простір (активна співпраця з музеями навчальних закладів світу, з власне музеями, участь дітей і вчителів у всеукраїнських і міжнародних конкурсах, конференціях,

педагогічних семінарах, технопарках, виставках, форумах та інших інтелектуальних змаганнях наукового спрямування).

У ході дослідження стану організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю історико-етнографічного музею школи з'ясовано, що рівень готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності є недостатнім за умов відсутності системи організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю шкільного музею. Під таким забезпеченням розуміється сукупність організаційних та науково-методичних заходів, які здійснює навчально-методичний комплекс школи, з метою підвищення методичної підготовки, професійної майстерності вчителів. Створено базу даних педагогічних інновацій, які застосовується педагогічними працівниками у навчальних та позашкільних закладах м. Маріуполя.

«Лабораторія педагогічної творчості» СШ № 46 напрацювала відповідне методичне забезпечення технології, яке включає: методичні посібники, методичні рекомендації, пам'ятки для вчителів-початківців щодо впровадження технології «Музейна педагогіка» в навчально-виховний процес. За допомогою джерел інформації був створений науково-методичний посібник для вчителів «Теоретичні засади та практичні рекомендації до проведення уроків у музеї».

Науково-методичний супровід технології «Музейна педагогіка» здійснювався в межах тематичних педагогічних рад СШ № 46, семінарів-презентацій, семінарів-практикумів, майстер-класів з означеної теми. Проблемні питання з практичної реалізації технології неодноразово заслуховувалися на засіданнях методичних кафедр навчального закладу.

У результаті дослідження управління інноваційної діяльності історико-етнографічного музею СШ № 46 м. Маріуполя, нами представлено педагогічну технологію як цілісний комплекс освітніх та виховних заходів, які застосовуються на практиці. Отже, на основі практично апробованої педагогічної технології «Музейна педагогіка», в узагальненому вигляді представлена в концептуально-змістовій моделі, розроблено структурний склад організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю шкільного музею (рис. 1).

Проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних з організаційно-методичним забезпеченням управління інноваційною діяльністю загальноосвітніх навчальних закладів. Аналіз результатів дослідження підтверджує необхідність нового етапу наукового пошуку на рівні розробки цілісної системи організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю шкільного музею.

Процесуально-діяльнісний компонент педагогічної технології «Музейна педагогіка»

ПРОЦЕСУАЛЬНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ КОМПОНЕНТ

Інформаційний блок

1. Включення музею в освітній простір школи
- організація музею, створення Ради музею

2. Включення школи в освітній простір музею
- робота педагогічної лабораторії
- створення методичного забезпечення технології
- підготовка вчителів до застосування технології «музейна педагогіка»
- організація діяльності музею за педагогічними принципами

Навчальний блок

3. Впровадження музейної педагогіки в навчально-виховний процес
- розробка та підготовка дидактичних матеріалів до різноманітних форм навчально-виховного процесу (урок, тематична класна година, майстер-клас)
- створення «екскурсійного бюро», підготовка учнів-екскурсоводів
- робота над історичними та етнографічними реконструкціями

Пошуковий і науково-дослідницький блоки

4. Трансформація музею в осередок науково-дослідницької діяльності

Пошуковий блок

4.1. Пошукова діяльність
- робота історико-етнографічного клубу;
- розробка локального нормативно-правового та науково-методичного забезпечення шкільних пошукових експедицій;
- організація шкільних експедицій за основними напрямками: краєзнавча, етнографічна, екологічна, фольклорна.
- включення педагогів, учнів та їх батьків в процес створення тематичних проєктів, міні-проєктів (на основі окремих музейних експонатів та міні-музеїв)

Науково-дослідницький блок

4.2. Наукові дослідження
- робота школи тьютера щодо формування в учнів навичок науково-дослідницької діяльності;
- залучення до пошукової та науково-дослідницької діяльності активних суб'єктів освітнього процесу (літня школа, наукове товариство учнів (НТУ);
- забезпечення участі школярів в інтелектуальних змаганнях наукового спрямування (МАН, конференції та форуми);
- залучення учнів та вчителів до участі у формах конкурентної взаємодії (предметні олімпіади, різноманітні конкурси, виставки, презентації...)

Результативний компонент педагогічної технології «Музейна педагогіка»

РЕЗУЛЬТАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ

1. Реалізація технології «Музейна педагогіка» в практичній діяльності навчального закладу
2. Створення на засадах «Музейної педагогіки» банку дидактичних матеріалів
3. Формування бази для наукових досліджень
4. Створення якісного освітнього середовища засобами музейної педагогіки
5. Включення освітньої сфери навчального закладу в світовий культурний та науковий простір

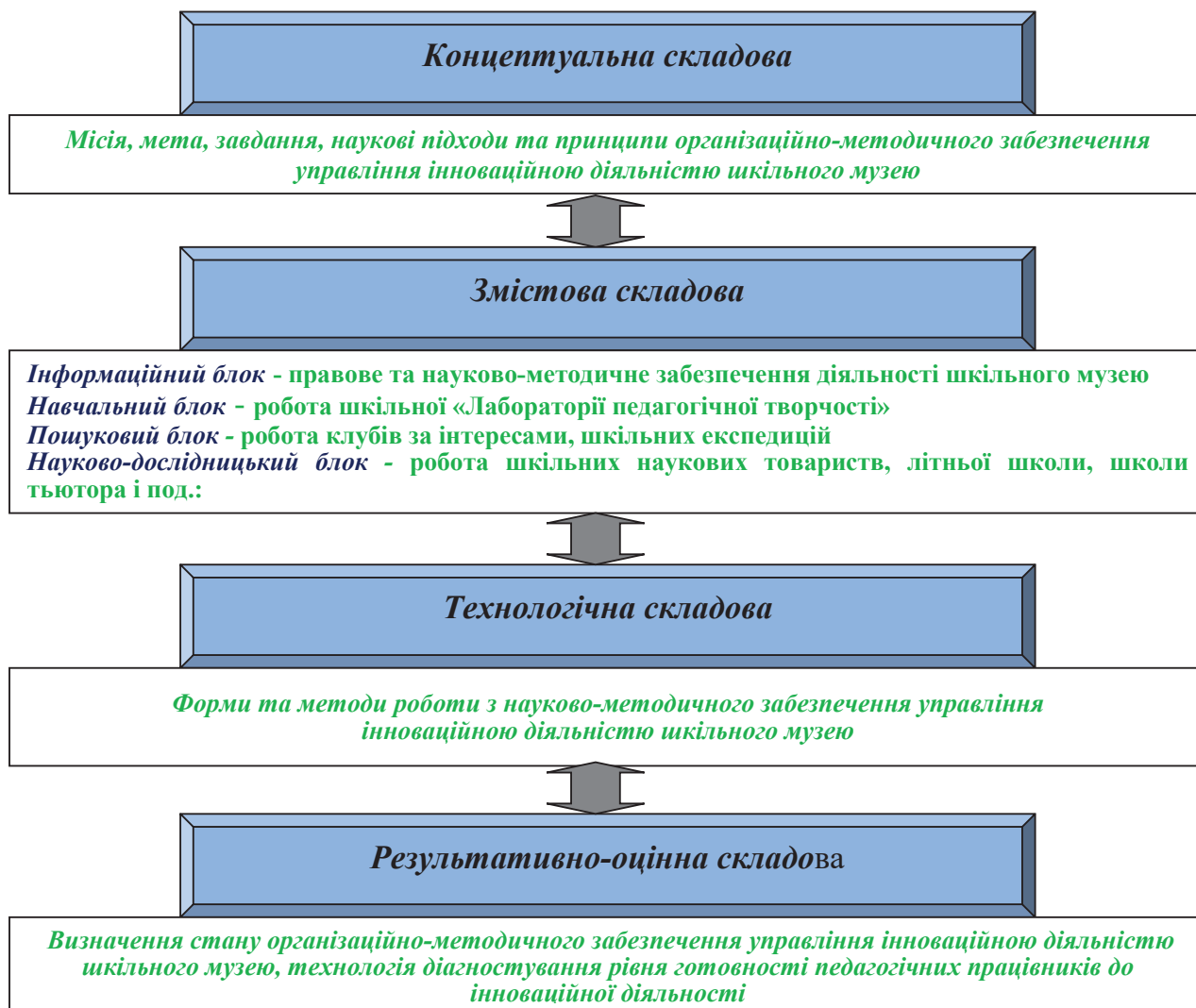


Рис. 1. Структурний склад організаційно-методичного забезпечення управління інноваційною діяльністю шкільного музею

Висновки. Практична значущість дослідження результатів дослідження полягає в тому, що на основі запропонованої педагогічної технології управління інноваційною діяльністю шкільного історико-етнографічного музею розроблено та впроваджено в навчально-виховний процес педагогічну технологію «Музейна педагогіка». Розроблено організаційно-методичне забезпечення управління інноваційною діяльністю шкільного музею в роботі заступника директора школи з науково-методичної роботи. Матеріали дослідження можуть бути використані в організації навчально-виховного процесу загальноосвітніх навчальних закладів, для організації психолого-педагогічних семінарів, проведення засідань педагогічних рад в школі; на засіданнях методичних об'єднань вчителів; у системі підвищення кваліфікації вчителів і керівників шкіл.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Вайдахер Ф. Загальна музеологія: Посібник. Львів: Літопис, 2005. 632 с.
2. Ващенко Г. Використання елементів музейної педагогіки в навчально-виховній роботі загальноосвітніх навчальних закладів. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/3407/1/O_Moskalenko_KK_1-2_UKKUBG.pdf.
3. Ващенко Г. Шкільні екскурсії / Загальні методи навчання. К.: Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Г. Ващенка, 1997. 324 с.
4. Гайда Л. До проблем методичної роботи з керівниками музеїв при навчальних закладах. Історія України. № 21. 2010. 14 с.
5. Гатило О. Л. «Впровадження управлінських інновацій в ЗНЗ». URL: <http://www.zarosvita.rv.ua/index>.
6. Сідоров С.А. «Інноваційний менеджмент у сучасній школі». URL: <http://ru.osvita.ua>.
7. Червінська Л.П. Управління інноваційною діяльністю персоналу: монографія. К.: КНЕУ, 2014. 194 с.

8. Караманов О. Школа і музей працюємо разом // *Взаємодія музею і школи*. № 2. 2009. 49 с.
9. Кларін М.В. Педагогічна технологія у навчальному процесі. Аналіз зарубіжного досвіду. М.: Знание, 1989. 80 с. (Нове у житті, науці, техніці. Сер. «Педагогіка і психологія»; № 6).
10. Козлова І.В. Музейна педагогіка як засіб громадянського виховання учнів. *Завуч*. 2006. № 15. С. 2–6.
11. Коменский Я.А. Великая дидактика. Избр. пед. соч. М., 1982. Т. 1.
12. Малафіїк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. К.: Кондор, 2005. 397 с.
13. Матеріали 2-го Круглого столу «Проблеми і перспективи розвитку музеїв ВНЗ України». Тези доповідей. / В авт. ред. 23-24 лист. 2007 р. К.: Державний політехнічний музей України, 2007. 92 с.
14. Музейная педагогика: из опыта методической работы / Под ред. А.Н. Морозовой, О.В. Мельниковой. М.: ТЦ Сфера, 2006. 416 с.
15. Олексенко Т.Д. Підготовка студентів до впровадження музейної педагогіки в початковій школі // *Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти*. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції 6-7 травня 2010. Херсон, 2010. С. 209–213.
16. Столяров Б.А. Музейная педагогика: история, теория, практика: учеб. пособ. для студентов. М.: Высшая школа, 2004. 216 с.
17. Поліщук Г. Екскурсійний метод навчання. *Рідна школа*. 2004. № 9. 80 с.
18. Щербак Д. Розвиток музейної педагогіки. *Краєзнавство. Географія. Туризм*. 2010. № 20. 29 с.
19. Юхневич М.Ю. Я поведу тебя в музей: учебное пособие по музейной педагогике. М.: Рос.ин-туткультурологии, 2001. 224 с.
20. Український музей при навчальному закладі: історія і сучасність: матеріали обласної науково-методичної конференції, 4-5 вересня 2007 р., Кіровоград. / Ред. Л.А. Гайда. Кіровоград: Видавництво КОІППО імені Василя Сухомлинського, 2008. 148 с.
21. Ягупов В.В. Педагогіка – Технологія навчання, або педагогічна технологія. URL: http://eduknigi.com/red_view.php?id=23.
22. Яцутин Н. Досвід застосування екскурсійного методу при викладанні історії. *Шлях освіти*. 1922. № 6. 190 с.

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДОМ ОСВІТИ В СУЧАСНИХ УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

PECULIARITIES OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL INSTITUTION IN MODERN CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

У роботі представлено та проаналізовано особливості управління закладом освіти в сучасних умовах інклюзивного навчання. Проведено аналіз стану інклюзивної освіти в Україні. Встановлено низку невирішених раніше частин загальної проблеми, що перешкоджають впровадженню та розвитку інклюзивної освіти. Також аналізуються важливі на тепер завдання, необхідні для реалізації управління закладом освіти в сучасних умовах. Визначено основні положення управління закладом освіти в умовах інклюзивного навчання.

Ключові слова: управління, заклад освіти, інклюзивне навчання, діти з особливими потребами, умови.

В работе представлены и проанализированы особенности управления учебным заведением в современных условиях инклюзивного обучения. Проведен анализ инклюзивного образования в Украине. Установлен ряд нерешенных ранее частей общей проблемы, препятствующих внедрению и развитию инклюзивного образования. Также анализируются важные на сегодняшний

день задачи, необходимые для реализации управления учебным заведением в современных условиях. Определены основные положения управления учебным заведением в условиях инклюзивного обучения.

Ключевые слова: управление, учебное заведение, инклюзивное обучение, дети с особыми потребностями, условия.

The paper presents and analyzes the peculiarities of the management of an educational institution in the modern conditions of inclusive education. An analysis of inclusive education in Ukraine was conducted. A number of previously unresolved parts of the general problem that prevent the introduction and development of inclusive education are established. Also important are the important tasks for the implementation of the management of the educational institution in modern conditions. The main provisions of the management of the educational institution in conditions of inclusive education are determined.

Key words: management, educational institution, inclusive education, children with special needs, conditions.

УДК 376

Мацалура Т.В.,

аспірант кафедри педагогіки
Житомирського державного
університету імені Івана Франка

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У процесі демократизації українського суспільства неабиякого по ширення набувають ідеї гуманізації освіти й пріоритетів особистості. На зміну державоцентристській освітній системі, в якій головна мета визначалася як формування особистості за певними еталонами і підпорядкування власних інтересів державним, а основною ознакою була жорстка регламентація навчального процесу, приходять так звана дітоцентристська система освіти, в якій домінує орієнтація на інтереси дитини, на задоволення її потреб [1, с. 12].

У сучасному світі дедалі більшого розвитку набуває інклюзивна модель освіти – модель, що пов'язана з дотриманням прав людини. Інклюзивна освіта базується на соціальній моделі розуміння інвалідності, яка на протигагу медичній моделі розглядає ваду здоров'я як соціальну проблему, а не як характеристику особистості, оскільки вона (проблема) зумовлена непристосованістю оточення, включаючи ставлення до людей з особливими потребами, архітектурну безбар'єрність тощо. Така модель спрямована на зміни в суспільстві у такий спосіб, щоб воно забезпечувало рівну участь громадян у реалізації своїх прав і надавало їм таку можливість.

Інклюзивна освіта в Україні потребує вирішення на основі виваженого підходу як з боку державних органів влади, так і громадськості, оскільки інклюзивні процеси у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку у країнах пострадянського

простору мають свою специфіку, розвиваються в умовах особливого соціокультурного статусу з урахуванням позитивів і досягнень диференційованого навчання [2, с. 6].

Роль керівників у розвитку інклюзивної школи є критичною. Адже від них залежить налагодження успішної співпраці з батьками та фахівцями, підтримка педагогів, створення такого навчального середовища, у якому кожен учень може досягти успіху, де враховуються індивідуальні особливості кожної дитини, кожної сім'ї, а відмінності розглядаються як цінний досвід для розвитку компетентностей, що визначаються сучасними реаліями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасні вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, О. Волошина, Т. Лукіна, А. Шошова, Л. Даниленко, С. Коріньовський, Н. Лалак, Т. Євтухова, І. Іванова, А. Капська, В. Ляшенко, А. Полударова, М. Сварник, О. Столяренко, П. Таланчук, В. Тесленко, І. Холковська, Є. Холостова, О. Хорошайло, Т. Черняєва, А. Шевцов та інші, присвячують свої праці дослідженню проблем управління закладами освіти в умовах інклюзивного навчання та інтеграції дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітньому навчальному закладі, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм.

Проведений аналіз наукової літератури з цієї проблематики свідчить, що процеси формування сучасних уявлень про управління закладом освіти в умовах інклюзивного навчання, а також сутність та призначення інклюзивної освіти в

передових країнах світу пройшли доволі складну еволюцію свого розвитку. За різних історичних періодів використовувалися різні підходи і моделі керівництва закладом освіти в умовах інклюзивного навчання. Дослідженню сутності інклюзії та особливостей управління інклюзивною освітою значну увагу приділяли зарубіжні вчені, зокрема Б. Бенеті, Т. Бут та інші.

Ключовою метою соціальної реабілітації є відновлення соціального статусу особи, забезпечення соціальної адаптації та пошук шляхів участі людини в суспільному та соціальному житті, досягнення матеріальної незалежності для задоволення своїх потреб.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Упродовж останніх років в Україні з ініціативи батьків та науковців з'явилися паростки руху інклюзії дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітньому навчальному закладі. Держава береться за фінансування різноманітних проектів, що стосуються феномену інклюзії: в загальноосвітніх школах активно будуються пандуси та ліфти, в звичайних класах навчається декілька дітей з особливими освітніми потребами. Ця практика дає суттєві позитивні результати. Проте, як свідчить досвід інтеграції дітей з обмеженими можливостями здоров'я у систему загальної освіти України, у цьому процесі виявляються труднощі як у самих дітей, так і адміністрації навчального закладу, у педагогів, батьків [3, с. 68].

Законодавчі акти з питань освіти закріплюють державні гарантії щодо надання в Україні освітніх можливостей дітям з особливими потребами. Однак такі законодавчі положення залишаються принципами та деклараціями, не забезпеченими механізмами реалізації.

Основна маса норм, що врегульовують питання освіти дітей з особливими потребами, зосереджена в актах Кабінету Міністрів України та особливо в актах спеціально уповноваженого центрального органу виконавчої влади (міністерства) у сфері освіти. Низка актів, які затверджують державні програми та плани заходів, передбачає дії органів влади щодо створення умов для освіти дітей з особливими потребами. Проте планованим діям бракує цілісного, комплексного підходу, конкретизації мети та критеріїв ефективності (в актах органів влади вживаються формулювання «вжити заходів», «створити належні умови», «забезпечити реалізацію»). Відсутність публічного моніторингу виконання державних програм та планів фактично унеможливає об'єктивну оцінку їх виконання [4, с. 55].

Не існує оцінки вартості реформи із запровадження інклюзивної освіти, яка має ґрунтуватися на законодавчо встановленій моделі послуг такої освіти.

Сучасний стан підготовки фахівців і спеціалістів в Україні для роботи в інклюзивному освітньому середовищі не задовольняє суспільні запити і потреби.

Існує методологічна та психологічна неготовність педагогічних працівників, класних керівників, учителів як у початковій школі, так і предметників до викладання низки дисциплін для дітей, які мають певні обмеження.

Незважаючи на 10 років підтримки різних ініціатив з інклюзивної освіти, спектр діяльності в напрямку впровадження інклюзії в Україні має достатньо локальний характер: кількість навчальних закладів, що практикують інклюзивну освіту, обмежена, їх досвід недостатньо вивчається, обговорюється та поширюється у професійному колі.

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості управління закладом освіти в сучасних умовах інклюзивного навчання.

Виклад основного матеріалу. До школи прийшла дитина, яка користується інвалідним візком, милицями чи просто повільно ходить. Як можна облаштувати шкільну будівлю так, щоб дитина почувалася комфортно?

Вхід до школи. Вхід до будь-якої школи часто починається зі сходів, що є суттєвою або навіть нездоланою перешкодою для дітей з порушенням опорно-рухового апарату, які використовують під час пересування інвалідний візок, тростинки, милиці чи інші засоби. Щоб ці діти змогли потрапити до школи, необхідно продублювати сходи пандусом.

Внутрішній простір школи. Уздовж коридорів (по всьому периметру) бажано зробити поручні, щоб дитина, яка погано ходить, могла рухатися школою, тримаючись за них. Ширина дверей має бути не менше 90–95 см, інакше людина на візку не проїде. А щоб дитина на візочку змогла піднятися на верхні поверхи, у шкільній будівлі має бути передбачений хоча б один ліфт (можливо, доступ до нього доведеться обмежити для інших учнів), але не у всіх школах це можливо зробити. Отже, слід переносити заняття для класів, у яких навчаються діти з особливими потребами, на перший поверх (за можливості) [5, с. 28].

Хороший вихід – встановлення на сходах підйомників. Однак і ліфти, і підйомники – дороге обладнання, на жаль, не кожна школа може собі це дозволити. Ще одним вирішенням проблеми пересування сходами дитини з особливими потребами може бути організація чергування старшокласників, які допомагатимуть учневі на сходах. Якщо в коридорі є телефон-автомат, його слід повісити нижче, щоб дитина, яка користується інвалідним візком, могла ним скористатися.

Шкільна роздягальня. У роздягальнях дітям з особливими потребами потрібно виділити зону, відокремлену від проходів, і обладнати її поручнями, лавами і гачками для сумок, одягу тощо. Або ж можна відвести для цього невелику окрему кімнату.

Шкільна їдальня. У їдальні варто передбачити окрему непрохідну зону для учнів з інвалідністю.

Ширину проходів між столами для вільного пересування на інвалідному візку рекомендується збільшити до 1,1 м. Також бажано, щоб столи у їдальні були розташовані недалеко від буфетної стійки. Водночас не варто розміщати дітей з особливими потребами окремо від решти однокласників. Бажано, щоб дітям з особливими потребами допомагали співробітники їдальні, чергові старшокласники. В окремих школах, де навчаються діти з особливими потребами, існує практика приносити сніданки всьому класові безпосередньо у класні кімнати. Це, звісно, не відповідає санітарно-гігієнічним нормам, проте сприяє зближенню дітей [6, с. 19].

Шкільний туалет. У шкільних туалетах варто передбачити одну спеціалізовану туалетну кабінку для дітей з особливими потребами, які мають порушення опорно-рухового апарату, зокрема і тих, які користуються інвалідними візками. Розміри спеціалізованої кабінки: ширина – не менше 1,65 м; глибина – 1,8 м; ширина дверей – не менше 90 см. У кабінці з одного боку унітазу має бути передбачена вільна площа для розміщення крісла-візка (для забезпечення можливості пересадки з крісла на унітаз). Кабінка має бути оснащена поручнями, підвищеними трапеціями тощо. Усі ці елементи мають міцно кріпитися. У туалеті варто хоча б одну раковину встановити на висоті 0,8 м від підлоги. Нижній край дзеркала та електричного засобу для сушіння рук, рушник і туалетний папір розміщуються на такій самій висоті.

Спортивний зал. Діти з особливими потребами мають бути залучені до процесу навчання і на уроках фізкультури. Вони можуть виконувати посильні вправи і брати участь у різних іграх разом з однокласниками. Це допоможе їм не відокремлюватися від однолітків і виконувати шкільну програму у повному (за можливості) обсязі. Роздягальню, душову і туалет при фізкультурному залі для дітей, які користуються інвалідними візками, необхідно переобладнати. У душовій кабінці, як і в туалеті, одну кабінку необхідно обладнати так, щоб дитина з особливими потребами могла нею користуватися (ширина дверей має бути не меншою, ніж 90 см, візок має входити у кабінку повністю). Бажано, щоб у роздягальні всі проходи були не вузчі за 90 см.

Шкільна бібліотека. Читальний зал шкільної бібліотеки також бажано обладнати для вільного доступу школярів з особливими потребами: частину стійки для видачі книг рекомендується переобладнати до рівня не вище 0,7 м. Книги для вільного доступу, картотеку бажано розмістити у межах зони досяжності (протягнутої руки) людини на візку, тобто не вище 1,2 м, а ширина проходу біля стелажів чи картотеки має бути не менше 1,1 м.

Класні кімнати. Важливо врахувати, що дитині з особливими потребами необхідний додатковий простір для вільного пересування. Мінімальний розмір зони учнівського місця для дитини на візку (з урахуванням розвороту візка) — 150x150 см. Біля парти

варто передбачити додатковий простір для зберігання інвалідного візка (якщо дитина пересідає з нього за стіл), милиць, тростинки тощо. Ширина проходу між рядами столів у класі має бути не меншою за 90 см. Такої ж ширини мають бути вхідні двері без порогу. Бажано залишити вільним прохід біля дошки, щоб дитина на інвалідному візку або на милицях могла вільно пересуватися вздовж неї. Дошку слід повісити нижче. Якщо заняття відбуваються у класі, де дошка або якесь обладнання розташовані на підвищенні, його необхідно обладнати з'їздом (наприклад, покласти і закріпити похилу дошку). Це можуть зробити і однокласники на уроках праці.

Одним із найважливіших інструментів у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами є індивідуальний навчальний план. Це формальний документ, що містить детальну інформацію про дитину та послуги, які вона має отримувати. Він розробляється адміністрацією, командою педагогів і фахівців та об'єднує їхні зусилля з метою розробки комплексної програми роботи з дитиною, визначає, які саме послуги надаватиме кожний фахівець. Батьки є активними учасниками розробки індивідуального навчального плану, оскільки вони знають своїх дітей краще за інших. Індивідуальний навчальний план визначає необхідні адаптації та слугує підґрунтям для подальшого планування навчальних занять. Він розробляється та реалізується для кожного учня з особливими освітніми потребами.

– Складовими частинами індивідуального навчального плану є такі:

- ідентифікуюча інформація;
- відомості про поточний рівень знань і вмінь дитини;
- мета і завдання;
- спеціальні й додаткові послуги;
- навчальні завдання на певний проміжок часу;
- адаптація класного середовища та організація роботи;
- термін дії;
- інформація про прогрес дитини [7, с. 122].

Відповідальність за реалізацію індивідуального плану покладається на всіх членів команди. Відстеження перебігу виконання мети, окресленої в індивідуальному навчальному плані, покладається на заступника директора (у його обов'язки входить вирішення питань інклюзивної освіти). Для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важлива ефективна співпраця педагогів і родин дітей з особливими освітніми потребами. Керівник загальноосвітнього закладу є фасилітатором у налагодженні стосунків між педагогами, фахівцями та батьками. На думку вчених, існує три фактори, які допомагають школі залучати батьків до активної участі в ухваленні всіх рішень, що стосуються дитини:

- сприятлива атмосфера, коли педагогічний колектив дружньо налаштований і допомагає в усьому;

– постійне двостороннє спілкування між родиною і школою;

– сприйняття батьків як колег [8, с. 27].

Цікаві думки викликає перехресне порівняння ставлення керівників звичайних та інклюзивних загальноосвітніх навчальних закладів про успіхи і недоліки інклюзивної моделі навчання. Так, в звичайних загальноосвітніх навчальних закладах адміністратори вбачають менше переваг інклюзивної освіти та більше загроз, недоліків, а керівники інклюзивних загальноосвітніх навчальних закладів, навпаки, вбачають менше негативу, відзначають багато позитивних зрушень. Отже, будь-яка невідома новація, зокрема й залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл, страшить, але успішно впроваджена програма є джерелом позитивних емоцій та оптимізму.

Висновки. Не варто стверджувати, що сам факт залучення дітей з особливими потребами в інклюзивні класи є запорукою їхнього успішного навчання й соціалізації. Результат переважно залежить від наполегливої та цілеспрямованої роботи вчителів, батьків, інших фахівців, адміністрації школи.

З огляду на вищенаведені дані можна зробити висновок, що пріоритетними напрямками діяльності загальноосвітнього навчального закладу на інклюзивних засадах є такі:

– формування інклюзивної компетентності членів колективу;

– удосконалення системи підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, які працюють в умовах інклюзивного навчання;

– зосередження зусиль на активізації волонтерського руху в наданні соціальних послуг учням з особливими потребами;

– налагодження предметних і змістових контактів педагогічних колективів різнорівневих закладів освіти для забезпечення поступовості та безперервності навчально-виховного та реабілітаційного процесу;

– встановлення партнерської взаємодії з батьками, місцевою соціальною інфраструктурою, молодіжними громадськими організаціями в досягненні оптимального рівня соціалізації учнів з особливими потребами.

Супровід інклюзивного навчання це цілісна діяльність, командна взаємодія, у якій є три компоненти:

– систематичне дослідження психолого-педагогічного стану та динаміки психічного розвитку в процесі шкільного навчання;

– створення умов для розвитку учнів та їх успішного навчання;

– забезпечення сприятливого середовища, усунення фізичних, організаційних та психологічних перешкод.

На жаль, є суттєві перешкоди впровадження інклюзивного навчання, серед яких відсутність гнучкості фінансування, надто велика наповнюваність класу (кількість дітей більше 20), традиційна нестача навчальних матеріалів, обладнання, технічних засобів навчання у загальноосвітніх закладах, а також (дещо менше) непристосованість приміщень до особливих потреб дітей, нестача спеціалістів та спеціальних послуг для дітей з особливими потребами, які навчаються в умовах загальноосвітнього закладу.

Отже, така система освітніх послуг базується на принципі забезпечення основного права дітей на освіту та права навчатися за місцем проживання. Це право передбачає навчання в умовах загальноосвітнього закладу з розвитком відповідного інклюзивного освітнього середовища.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бондар В.І. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа: науково-педагогічний журнал. 2011. № 3. С. 10–14.

2. Горбатюк О.Ф. Соціальна адаптація дітей з особливими потребами в загальноосвітню початкову школу. Розкажіть онуку. 2008. № 8. С. 3–10.

3. Даниленко Л.І., Колупаєва А.А., Найда Ю.М., Софій Н.З. та ін. Управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій. Інклюзивна школа: особливості організації та управління: навчально-методичний посібник / за заг. ред. Л.І. Даниленко К., 2007. 128 с.

4. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення. Практика управління закладом освіти. 2010. № 4. С. 52–56.

5. Концепція спеціальної освіти осіб з особливостями психофізичного розвитку в найближчі роки та на перспективу. Академія педагогічних наук. Інститут дефектології / за ред. В.І. Боднаря, Л.С. Вавіної. К., 1996. 36 с.

6. Кунанець О., Дідух Г. Досвід залучення дітей з особливими потребами до загальноосвітніх шкіл. Психолог. 2004. № 37. С. 18–21.

7. Лалак Н.В. Особливості управління загальноосвітнім навчальним закладом в умовах інклюзивного навчання. Витоки педагогічної майстерності. Серія «Педагогічні науки». 2012. Випуск 9. С. 121–125.

8. Методичні рекомендації для вчителів загальноосвітніх та спеціальних закладів щодо процедури переходу до інклюзивного навчання дітей з особливими потребами. Завуч. 2009. № 19 (липень). С. 12–20.

9. Про затвердження плану дій щодо запровадження інклюзивної освіти у загальноосвітніх навчальних закладах на 2009/12 роки: наказ Міністерства освіти і науки України. Соціальний педагог. 2009. С. 25–29.

10. Родименко І.М. Сучасний погляд на проблеми навчання дітей з особливими потребами. Нива знань. 2004. № 2. С. 8–12.

РОЗДІЛ 7. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИХОВАННЯ

ІНТЕГРУВАННЯ СКЛАДОВИХ ЧАСТИН ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В ЗМІСТ НАВЧАЛЬНИХ ПРЕДМЕТІВ

THE INTEGRATION OF THE COMPONENTS OF CIVIC EDUCATION INTO THE CONTENT OF EDUCATIONAL SUBJECTS

У статті розкрито організацію процесу громадянського виховання молоді навчально-методичними засобами. Досліджено інтегрування його складових частин у зміст навчальних предметів. Акцентовано на тому, що громадянське виховання розглядається як міжпредметна сфера діяльності навчального закладу. З'ясовано, що з метою громадянського виховання молоді було напрацьовано значну кількість педагогічних розробок. Зазначено, що наскрізний міжпредметний підхід до громадянського виховання учнів передбачає введення громадянознавчих понять у зміст навчальних програм, посібників, підручників та інших засобів навчання.

Ключові слова: громадянське виховання, навчально-методичні засоби, зміст навчальних предметів, інтегрування складових частин, молодь.

В статтє раскрыта организация процесса гражданского воспитания молодежи учебно-методическими средствами. Исследовано интегрирование его составляющих в содержание учебных предметов. Акцентировано, что гражданское воспитание рассматривается как междисциплинарная сфера деятельности учебного заведения. Установлено, что с целью гражданского воспитания молодежи было разработано значительное количество

педагогических пособий. Отмечено, что сквозной междисциплинарный подход к гражданскому воспитанию учащихся предусматривает введение гражданских понятий в содержание учебных программ, пособий, учебников и других средств обучения.

Ключевые слова: гражданское воспитание, учебно-методические средства, содержание учебных предметов, интегрирование составляющих, молодежь.

The organization of the process of youth civic education through educational and methodical means is illustrated in the article. The integration of its components into the content of educational subjects is researched. It is emphasized that civic education is considered as an interdisciplinary sphere of an educational institution's activity. It is found out that for the purpose of civic education of young people, a considerable number of pedagogical works have been developed. It is noted that the cross-cutting, interdisciplinary approach to the civic education of pupils involves the introduction of civic concepts in the content of curricula, manuals, textbooks, and other teaching aids.

Key words: civic education, educational and methodical means, content of educational subjects, integration of the components, young people.

УДК 371.035(477)

Бабкіна М.І.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри іноземних мов
Національного університету «Львівська
політехніка»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Демократичне суспільство зумовлює необхідність нового підходу до виховання сучасного громадянина. Це складний багатоаспектний процес, який вимагає застосування комплексу освітніх та виховних заходів, визначення цілей, напрямів, форм, методів формування особистості з активною громадянською позицією, здатною до соціальної взаємодії та самореалізації у всіх сферах суспільного життя.

У зв'язку з цим проблема громадянського виховання стає об'єктом уваги та обговорення в сучасному українському суспільстві, зокрема, широкого кола педагогічної громадськості. Організуються конференції й семінари, розглядаючи мету громадянського виховання як становлення суспільно активної та соціально компетентної особистості. Пошук шляхів і засобів громадянського виховання, які б відповідали сучасним суспільним потребам, є однією з найактуальніших проблем педагогічної теорії та практики сьогодення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Протягом останніх років в Україні чимало наукових досліджень були присвячені вихованню інтегрованої особистості, в якій органічно поєднуються високі

моральні чесноти, патріотизм, громадянська зрілість, компетентність, активність, почуття обов'язку та відповідальності перед суспільством. Суть цієї проблеми досліджували в своїх працях Р. Арцишевський, Т. Бакка, П. Вербицька, В. Горбатенко, І. Іванчук, П. Ігнатенко, П. Кендзьор, М. Калініченко, С. Карпенчук, Л. Корінна, Л. Крицька, І. Кучинська, Г. Назаренко, В. Оржехівський, С. Позняк, О. Пометун, М. Рагозін, Т. Рагозіна, М. Рудь, О. Сухомлинська, І. Тараненко, К. Чорна, М. Шимановський та ін.

У цих дослідженнях розкрито зміст громадянського виховання молоді, висвітлено прогресивні технології, запропоновано ефективні форми і методи формування громадянських якостей і цінностей особистості. На підставі аналізу праць згаданих вище авторів ефективність громадянського виховання особистості пов'язується нами з відповідним конструюванням навчально-виховного процесу, яке надасть змогу молоді здобувати знання і навички, необхідні для свідомої та дієвої громадянської активності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак поза увагою навчально-виховного процесу залишається формування в учнівській

молоді практичних умінь і навичок, потрібних компетентному громадянину, які мають зв'язок із досвідом громадянської активності та соціальної взаємодії. Ефективність формування цих умінь і навичок здійснюється через впровадження в навчально-виховний процес курсу громадянської освіти, інтеграцію складових частин громадянського виховання у зміст навчальних дисциплін.

Мета статті. Метою є розкрити процес громадянського виховання молоді навчально-методичними засобами через інтегрування його складових частин у зміст навчальних предметів.

Виклад основного матеріалу. Виховання громадянськості – це організований процес, який реалізовується в умовах соціальних виховних інститутів і є наслідком тривалого формуючого впливу, соціалізації особистості [1, с. 41]. Оскільки громадянське виховання стає невіддільним компонентом навчально-виховного процесу, в Україні протягом останніх років було напрацьовано певну правову й методологічну базу, нові методи і форми навчання соціогуманітарних предметів, що враховують потреби формування громадянської компетентності молоді; програми і навчально-методичні матеріали для спеціальних курсів громадянської освіти, значну кількість педагогічних розробок цієї тематики, досвід викладання громадянської освіти частиною підготовлених учителів і методистів, розкриття основних завдань виховання громадянина [4].

За результатами нашого дослідження, ефективність громадянського виховання учнівської молоді здійснюється через впровадження в навчально-виховний процес курсу громадянської освіти, інтеграцію елементів громадянського виховання у зміст навчальних предметів.

Із метою громадянського виховання учнів було розроблено низку навчально-методичних посібників, рекомендацій, програм факультативного курсу, словників-посібників (методичний посібник для вчителя «Громадянська освіта: проект ЄС «Громадянська освіта – Україна», укл. С. Позняк, О. Пометун, П. Вербицька та ін., 2008 р.; шкільний курс «Громадянська освіта: основи демократії», укл. Т. Бакка та ін., 2009 р.; навчально-методичний посібник «Формування громадянської культури особистості школяра», укл. Н. Дерев'янку, В. Костів, 2011 р.; методичний посібник «Ми громадяни України» за ред. О. Пометун, 2012 р.; науково-методичний посібник «Сучасні підходи до виховання громадянської ініціативності старшокласників», укл. Т. Нємцева, 2014 р.; навчально-методичний посібник «Керівництво громадянським вихованням студентської молоді», укл. О. Козлова, О. Гребенник, 2015 р. тощо. У них розкрито суть громадянського виховання молоді, подано ефективні форми та методи виховання громадянських якостей учнів, розробку окремих уроків, виховних заходів, методичних рекомендацій щодо їх проведення.

На основі матеріалів Ради Європи з освіти для демократичного громадянства підготовлено посібник «Громадянська відповідальність: 80 вправ для формування громадянської та соціальної компетентностей під час вивчення різних шкільних предметів» із метою надання науково-методичної підтримки вчителям, які реалізовуватимуть наскрізну змістову лінію «громадянська відповідальність» у своїх навчальних предметах, яка сприятиме формуванню відповідального громадянина, що поважає права людини, вміє критично мислити, розуміє важливість громадянської участі в процесі вирішення різноманітних проблем місцевої громади (М. Рафальська, О. Боярчук, Н. Герасим та ін., 2017) [3].

У процесі опрацювання наукових і методичних джерел з'ясовано, що в Україні, як і в інших європейських країнах досягнуто відносної однаковості щодо основних концептуальних положень громадянського виховання, його мети, принципів, форм та методів реалізації. Однак бракує чітких підходів до його системного впровадження. Європейські науковці Ц. Бірзеа, Я. Крек, В. Спаїк-Вркас, К. Харрісон, М. Чекіні актуалізують питання про необхідність забезпечення якості освіти для демократичного громадянства в школах, оскільки чинна практика довільного підходу до громадянської освіти себе не виправдала і виявила свою малоефективність [2].

У різних європейських країнах підходи до громадянської освіти варіюються від окремого предмета до наскрізної теми. За дослідженнями С. Позняк, навіть коли громадянська освіта є окремим предметом, перевага віддається інтегрованому підходу до її вивчення [5, с. 20–25].

На сучасному етапі громадянське виховання розглядають як міжпредметну сферу діяльності школи, що передбачає включення його складових частин до тематики різних шкільних предметів і позакласних заходів. Важливість інтеграції навчальних предметів, на нашу думку, полягає в тому, що на їх основі в учнівській молоді формується критичне мислення, за допомогою якого створюються комплексні уявлення про людину, світ та її місце в ньому.

Тому важливо, як зазначає С. Позняк, щоб література, яка використовується для викладання громадянознавства в школі, відповідала таким принципам: пропонувала реалістичну картину сучасного суспільства та його проблем і те, як треба зробити з урахуванням моральних припущень та упереджень, що супроводжують людей у їхній практичній діяльності [6, с. 27]. Таким чином, учні мають не лише одержувати від учителя певну інформацію, але й здійснювати широкий обмін інформацією, розуміти складність і взаємозалежність соціальних подій, здобувати знання про те, яким чином приймаються рішення, залучаючись до активної участі в їх вирішенні.

Зважаючи на актуальність досліджуваної проблеми, варто зазначити, що практично всі освітні галузі та предмети навчального плану загальноосвітньої школи містять складові частини громадянського виховання (див. табл. 1).

Зауважимо, що освітніми галузями, в яких найповніше представлено зміст громадянської освіти та виховання, є предмети суспільно-

гуманітарного циклу «Суспільствознавство», зокрема «Правознавство», «Історія України», «Всесвітня історія», а також навчальні предмети освітньої галузі «Мови і літератури», а саме «Українська мова і література», «Іноземні мови», «Зарубіжна література». Сукупність цих предметів значною мірою вирішує завдання виховання компетентного громадянина.

Таблиця 1

Складові частини громадянського виховання учнівської молоді в змісті предметів освітніх галузей

Предмет	Виховний зміст	Ключові слова
Мова і література	Засвоєння культурних та духовних цінностей свого народу; формування народознавчої компетентності, особистісних цінностей, ціннісних орієнтацій, гуманістичного світогляду, духовних і моральних цінностей, патріотичних почуттів, комунікативної компетентності тощо.	Любов до Батьківщини, рідна культура, художнє слово, національний характер, етнічні традиції, національні свята, духовна спадщина, героїчні постаті тощо.
Історія України	Виховання національної свідомості, почуття патріотизму, громадянської гідності тощо.	Національна ідея, національний рух, захист батьківщини, козацька держава, гайдамащина, гетьманщина тощо.
Всесвітня історія	Формування культури міжнародних та міжнародних відносин, толерантного ставлення до інших народів, почуття причетності до європейської і світової спільноти тощо.	Громадянське суспільство, гуманізм, планетарна свідомість, міжнародні стосунки, мирне співіснування, єдність світу, увага до світових проблем тощо.
Суспільствознавство та правознавство	Формування громадянської компетентності, громадянської активності та відповідальності, державотворчих устремлінь, соціальних орієнтацій, політичної та правової культури тощо.	Суспільство, держава, громадянин, демократія, влада, права та обов'язки, соціальні норми, свідомий вибір, правова свідомість, право на свободу думки і релігії, власність, недоторканність особи, рівність, громадянська ініціатива тощо.
Іноземна мова	Формування нового політичного мислення, міжнародних стосунків, полікультурної компетентності, пошани до інших народів, їхніх надбань, традицій, мови тощо.	Співпраця на міжнародному рівні, політико-правові традиції, політичний плюралізм, інтеркультурність, діалог культур, міжкультурна комунікація, взаємозалежність соціальних подій тощо.
Зарубіжна література	Формування гуманістичних почуттів, поняття єдиного світу, поваги до загальнолюдських цінностей, різних культур, мов тощо.	Обмін духовними цінностями, збереження світових надбань, гуманізація взаємин, духовна спільність, расова, етнічна, соціальна, релігійна толерантність тощо.
Географія і природознавство	Формування екологічної свідомості, світогляду, моделі полікультурної поведінки, відкритості до інших культур, вироблення умінь приймати виважені рішення в природокористуванні і захисті довкілля, у суспільному житті тощо.	Збереження природи, природоохоронні заходи, гармонійна взаємодія людини і природи, екологічна культура, людські міграції, економічна географія, поцінування багатоманітності світу тощо.
Хімія, біологія	Формування на основі фундаментальних хімічних відомостей системних знань про хімічну екологію та екологічні проблеми, про життя, світ та місце людини в ньому; розвиток особистої відповідальності за стан навколишнього середовища, вміння передбачати наслідки згубної дії хімічних чинників на природу тощо.	Природне і соціальне середовище, екологічна компетентність, умови здорового життя, охорона навколишнього середовища, хімізація народного господарства, джерела забруднення, наслідки людської діяльності, виробничий та соціальний зміст, природоохоронний менталітет, сфера розумного життя, розвиток людства тощо.
Фізика	Формування еколого-гуманістичної свідомості, розуміння взаємозв'язку природи і суспільства, знань про будову і розвиток світу, місце людини в ньому; відчуття особистої належності та відповідальності за майбутнє світу тощо.	Явища природи і суспільства, екологізація, закони об'єктивного світу, світоглядне начало, пізнання світу, висунення гіпотез, обґрунтування думок, науково-технічний прогрес, безпека суспільства, культура природокористування тощо.
Математика	Формування дослідницької компетентності, критичного мислення, здатності до визначення та аналізу причин і передумов наявних у житті проблем, вміння застосовувати математичні знання у практичних ситуаціях тощо.	Аналіз та оцінка проблеми, логічний умовивід, адекватне визначення, об'єктивний факт, світорозуміння, системно-цілісне сприймання дійсності, цільові орієнтації, функціональна грамотність, економічна ситуація, бюджетна сфера, фінансові операції тощо.

Здоров'я і фізична культура	Формування мотивацій здорового способу життя, гармонійного розвитку, гнучкості та вміння адаптовуватись, підготовка до праці і захисту країни тощо.	Цінність культури здоров'я, фізичний розвиток, профілактика девіантної й делінквентної поведінки, життєдіяльність, спорт тощо.
Трудове навчання	Формування трудової активності, розвиток мотивації до праці, самоврядування, самодіяльності, усвідомлення цінності праці тощо.	Ініціатива, працьовитість, підприємництво, соціальна творчість, конкурентоздатність, самореалізація, професійне самовизначення тощо.
Естетична культура	Формування системи естетичних цінностей як інтегральної основи світогляду, розвиток творчого потенціалу тощо.	Творча діяльність, естетичне ставлення до навколишньої дійсності, культурно-історична спадщина, духовні цінності, життєтворчість тощо.

Інші освітні галузі недостатньо інтегрують елементи змісту громадянської освіти та виховання. Шкільний курс природничих дисциплін (фізика, хімія, біологія, географія) містить об'єктивні можливості формування і розвитку в школярів ціннісних орієнтацій, моральних норм взаємозв'язку з природою, відповідального ставлення до неї, усвідомлення значення природи для суспільства як основного джерела задоволення життєвих і духовних потреб людини.

Своєю чергою, «Естетична культура», «Трудове навчання», «Здоров'я і фізична культура» можна розглядати як формування життєдіяльності та життєздатності молоді. Ці дисципліни дають змогу за допомогою своїх специфічних засобів і методів розкрити потенційні можливості творчої та активної особистості.

Громадянські знання і вміння відсутні в освітній галузі «Математика». Однак вивчення цієї освітньої галузі спонукає до розвитку критичного мислення, дослідницької компетентності, здатності до аналізу та оцінки поточної соціальної ситуації, вміння адекватно визначати причини й передумови наявних проблем та готовність докласти зусиль для їх практичного подолання.

Таким чином, у змісті охарактеризованих нами вище навчальних предметів міститься значний обсяг гуманітарних та природничих знань, систематизація котрих і розвиток на міжпредметній основі з урахуванням психологічних особливостей мислення дає змогу сформувати загальний підхід до розгляду картини світу і виховувати свідоме прагнення молоді особистості до активної суспільно-корисної діяльності.

На підставі аналізу навчальних програм загальноосвітньої школи можна стверджувати, що нині відсутні спеціальні громадянознавчі предмети, які б забезпечували громадянське виховання молоді. А зміст обов'язкових предметів неповною мірою забезпечує цей процес. Саме тому громадянське виховання молоді засобами навчального предмета передбачає необхідність інтегрування у його зміст громадянознавчих складових елементів, на

основі яких формуються практичні уміння, потрібні компетентному громадянину.

Висновки. Отже, зміст освіти загалом забезпечує формування компетентного громадянина. Однак наскрізний міжпредметний підхід до громадянського виховання учнівської молоді передбачає інтегрування в зміст навчальних предметів необхідних складових частин, введення громадянознавчих понять у зміст навчальних програм, посібників, підручників та інших засобів навчання. Окрім того, поза увагою навчально-виховного процесу залишається формування практичних умінь, потрібних компетентному громадянину, а саме досвід громадянської активності та соціальної взаємодії.

Таким чином, громадянське виховання особистості передбачає як інтеграцію усіх ланок шкільного навчально-виховного процесу, так і активне залучення молоді до свідомої громадянської діяльності.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бабкіна М.І. Словник-довідник термінів з громадянського виховання. Львів: ЗУКЦ, ПП НВФ БіАРП, 2007. 200 с.
2. Бірзеа Ц., Чекині М., Харрісон К., Крек Я., Спаїк-Вркас В. Посібник із забезпечення якості освіти для демократичного громадянства в школах / пер. з англ. Council of Europe, UNESCO CEPSE, 2005. 112 с.
3. Громадянська відповідальність: 80 вправ для формування громадянської та соціальної компетентностей під час вивчення різних шкільних предметів, 5–9 клас. Посібник для вчителя / М. Рафальська, О. Боярчук, Н. Герасим та ін. Київ, 2017. 136 с.
4. Забезпечення формування громадянської компетентності у сучасному змісті шкільної освіти. Підсумковий документ робочої групи з розробки навчальних планів і програм проекту «Громадянська освіта – Україна». Вісник програм шкільних обмінів. Вип. 29. 2006. С. 23–30.
5. Позняк С.І. Дослідження громадянської освіти у країнах – членах Ради Європи. Шлях освіти. 2005. № 1. С. 20–25.
6. Позняк С.І. Семантика громадянської освіти. Шлях освіти. 2006. № 1. С. 22–27.

ПЕДАГОГІЧНЕ ЗНАЧЕННЯ УКРАЇНСЬКОГО ДИТЯЧОГО ФОЛЬКЛОРУ PEDAGOGICAL VALUE OF UKRAINIAN CHILD FOLKLORE

Українська народна музична творчість має величезний виховний потенціал. Традиційний дитячий фольклор віками виконував роль своєрідної школи, що поряд з іншими факторами формувала естетичні смаки, розвивала музичні здібності підростаючого покоління. Дитячий фольклор існував як суттєва частина загальнонаціональної народної пісенності.

У статті розглядається вплив народної творчості на естетичне виховання дітей молодшого шкільного віку. Наголошується на важливій ролі використання дитячого фольклору в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

Ключові слова: дитячий фольклор, українська народна пісня, народознавство, молодший шкільний вік, естетичне виховання.

Украинское народное музыкальное творчество имеет огромный воспитательный потенциал. Традиционный детский фольклор во все века выполнял роль своеобразной школы, которая вместе с другими факторами формировала эстетические вкусы, развивала музыкальные способности подрастающего поколения. Детский фольклор существовал как важная часть общенациональной народной песенности.

В статье рассматривается влияние народного творчества на эстетическое воспитание детей младшего школьного возраста. Подчеркивается важная роль использования детского фольклора в образовательном процессе учреждений общего среднего образования.

Ключевые слова: детский фольклор, украинская народная песня, народоведение, младший школьный возраст, эстетическое воспитание.

Ukrainian folklore has an enormous educational potential. During ages traditional child's folklore plays the role of original school, that next to other factors formed aesthetically beautiful tastes, developed the musical capabilities of rising generation. Child's folklore existed as substantial part of national folk song. Therefore many composers paid regard to importance of education of rising generation on works, based on folklore material.

In the article influence of folk creation is examined on aesthetically beautiful education of children of midchildhood. It is marked on the important role of the use of child's folk-lore in the educational process of establishments of universal middle education.

Key words: child's folklore, Ukrainian folk song, ethnology, midchildhood, aesthetically education.

УДК 784.4:78.07

Богдан З.П.,
викладач кафедри музичних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу
Ткачук С. М.,
викладач кафедри музичних дисциплін
Луцького педагогічного коледжу

Постановка проблеми. У час зміни ідеалів, коли відбувається стрімка переоцінка духовних і культурних цінностей, найменш стійкою стає моральна життєва основа у зростаючого покоління. Тому сьогодні особливо гостро постає проблема виховання естетичної культури особистості дитини.

Художньо-естетичне виховання неможливе поза освоєнням системи цінностей, що існують або розвиваються у суспільстві. Оскільки естетичне виховання здійснюється за допомогою мистецтва, його зміст повинен охоплювати вивчення й прилучення учнів до різних видів і жанрів музичного мистецтва, адже жоден засіб виховання не діє на молодшого школяра так сильно, як українська народна пісня.

Серед розмаїття проблем, які стоять перед українською державою, – проблема національного виховання, визначальним чинником якого є успадкування молодим поколінням багатства духовної культури народу, його національної ментальності, своєрідності світогляду [1, с. 14].

Український народ споконвіку відрізнявся своїми мистецькими здібностями. Емоційна насиченість української традиційної культури, невичерпна енергія, завзяття, високий мистецький рівень яскраво відображають світогляд, естетичні вподобання, саму психологію українського народу.

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ столітті визначено основну мету освіти, спрямованої на естетичне виховання та всебічний розвиток людини як найвищої цінності суспільства, формування її духовних смаків, ідеалів та розвитку художньо-творчих здібностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Осмислення проблеми музичного виховання засобами народної музики як однієї з найактуальніших проблем національної освіти в Україні здійснено в наукових працях вітчизняних (А. Авдієвський, І. Бех, А. Болгарський, В. Верховинець, І. Зязюн, А. Іваницький, А. Кречківський, О. Коваль, О. Кононко, О. Лобова, Л. Масол, С. Науменко, Т. Науменко, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, О. Рудницька, С. Русова, Т. Танько, Н. Фоломєєва, В. Шацька, А. Шевчук) та зарубіжних (А. Арісменді, Е. Жак-Далькроз, З. Кодай, М. Монтессорі, К. Орф, Ш. Судзуки, Б. Трічков) вчених-педагогів.

Однак, незважаючи на вагомий теоретичний та практичний внесок існуючих досліджень у розв'язання означеної проблеми, в музично-педагогічній галузі освіти бракує системного дослідження становлення особистості дитини засобами українського фольклорного матеріалу.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та дослідження педагогічного значення українського дитячого фольклору.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Пріоритетним напрямком розвитку сучасної педагогічної теорії і практики є створення системи національної освіти і виховання; системи, адекватної потребам українського державотворення й формування високоосвічених, духовно багатих і морально стійких особистостей, гідних громадян демократичної європейської держави. Створення такої виховної системи націлює на істотні зміни в системі народної освіти, зокрема в суспільному дошкільному та шкільному вихованні.

Як зазначено в «Концепції національного виховання», визначальним є принцип народності виховання, що зумовлює потребу у формуванні насамперед національної свідомості, любові до рідної землі і свого народу [3].

Один із шляхів духовного відродження України – прилучення школярів до українського літературно-музичного фольклору. В останні роки підвищується інтерес до народної творчості. Так, у школах України впроваджено новий предмет – народознавство, організовують спеціальні фольклорні класи. Проте знати й розуміти історію України й народну творчість повинні не тільки учні, які вчать у фольклорних класах, а й усі, хто живе в Україні, оскільки це – моральний обов'язок будь-якої культурної людини.

Поняття «дитячий фольклор» увійшло до науки порівняно недавно. Проте новизна терміну не пов'язана з пізнім походженням цього виду фольклору. Відповідним фольклорним текстам притаманна глибока старовина.

Дитячий фольклор – це сукупність зразків усної народної творчості, яка складається із класичних та сучасних фольклорних форм і функціонує в дитячому середовищі або виконується спеціально для дітей [2, с. 2].

Отже, дитячий фольклор – це, передусім, зразки усної народної словесності, призначені для дітей. Створені старшими поколіннями для молодших, такі тексти є складовою частиною дитячого фольклору (наприклад, колисанки).

Інша частина – це твори, які функціонують у дитячому середовищі, але водночас побутують і як зразки певного фольклорного жанру (наприклад, загадки).

Дитячий фольклор – також і власне усна творчість дітей, яка виникає, наприклад, у процесі гри та комунікації. Зразки цієї творчості живуть лише в дитячому середовищі.

Дитячий фольклор – багатожанрова система, що складається з прозових, речитативних, пісенних та ігрових творів. До дитячого фольклору зараховують як творчість самих дітей, так і твори, що виконуються для дітей дорослими.

Визначальні риси дитячого фольклору – своєрідність відображення в ньому реального

життя, органічне сплетіння елементів реальності й фантастики, потяг до гри словами, їхнім змістом, до таємничості, загадковості.

Мета дитячого фольклору – дати дитині перші відомості про навколишній світ, людські стосунки, засобами мови колисанок, забавлянок, потішок, формувати кращі риси характеру.

Фольклор – цілісна й відкрита жанрова система. Пізнати його особливий світ можна, осягнувши єдність, взаємозв'язок образів, мотивів, сюжетів, тобто всіх частин цієї цілісної системи. Така система дає можливість людині зрозуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, про що свідчать збережені традиції родинної і календарної обрядовості та записи фольклорних творів.

Відповідно до сучасної педагогічної класифікації дитячого віку розрізняють фольклорні твори для малят, для дітей дошкільного віку, молодшого шкільного та середнього шкільного віку.

Дослідники усної народної творчості поділяють дитячий фольклор на три групи:

1) різні види фольклору, створені дорослими спеціально для дітей (колискові, забавлянки, небилиці, скоромовки);

2) твори, що поступово перейшли до дітей із фольклору дорослих (казки про тварин, обрядові пісні, загадки, прислів'я, приказки);

3) власне дитячий фольклор, створений самими дітьми (ігрові пісні, лічилки, жарти).

І. Безрукова визначає такі групи дитячого фольклору:

1) твори дорослих для дітей;

2) твори, що втратили значення в житті дорослих і перейшли до дітей;

3) твори, складені самими дітьми [1, с. 10].

У праці «Серце віддаю дітям» В. Сухомлинський розповідає про той добродійний вплив, який справило на його вихованців виконання українських народних пісень. Рідна пісня, визначаючи поетичне бачення навколишнього світу, допомогла виховати в дітей естетичне ставлення до природи, тонкість сприймання, емоційну чуйність. Крім того, пісня розкрила перед дітьми рідне слово як величезне духовне багатство українського народу [6].

Молодший шкільний вік є тим сензитивним періодом, коли діти особливо сприйнятливі до педагогічного впливу. Їх художній смак тільки формується, і якщо з раннього віку дитина слухає і виконує народні пісні, слух поступово засвоює їхні мелодичні й ритмічні особливості, ці пісні запам'ятовуються, стають звичними, близькими [2, с. 2].

Водночас важливо враховувати, що діти молодшого шкільного віку особливо сприйнятливі до педагогічного впливу, однак їхній художній смак розвинений ще недостатньо, він тільки формується. І якщо з раннього віку дитина слухає і виконує народні пісні, її слух поступово засвоює

мелодичні й ритмічні особливості музики, вони запам'ятовуються, стають їм звичними, близькими.

Естетико-педагогічне значення українського дитячого фольклору багатопланове: він сприяє розвитку мислення, естетичних почуттів, мовлення, уяви, вихованню моральних чеснот, емоційної чуйності й почуття гумору.

Побувають різні жанри української літературно-музичної народної творчості: пісні, частівки, забавлянки, заклички тощо. Жартівливі пісні, як й інші жанри дитячого літературно-музичного фольклору, є незамінним засобом розвитку мовлення дітей. Вони допомагають сформувати естетичний смак, виховати любов до української мови, сприяють розвитку дитячої творчості.

Стимулюють розвиток творчої фантазії дітей лічилки, які можуть бути потішними й поетичними. За допомогою лічилок можна розширити словниковий запас малюків, розвинути чутливість до змістових та інтонаційних відтінків слів. Важливо, що діти не тільки використовують лічилки, а й самі їх придумують.

Привертають увагу дітей такі оригінальні жанри народно-літературної творчості, як загадки та скоромовки. Вони не лише розкривають особливості рідної мови, а й вчать мислити.

«Українці обдаровані природою великими музичними здібностями і поетичним талантом, мають порівняно з іншими східнослов'янськими народами найбагатшу, найрозвиненішу народну поезію», – наголошує у своїх дослідженнях О. Семенов [5, с. 20].

Народна пісня є одним із найбільш популярних жанрів музичного мистецтва. Світ пісенної культури українського народу безмежний – це скарбниця людської духовності, що полонить почуття, розум і серце. В українській пісні відтворюється світогляд народу, його морально-етичні та естетичні цінності, педагогічний геній, багатовіковий досвід виховання підростаючих поколінь у душі високої духовності та моралі, тому українська народна пісня має стати основою музичного матеріалу, що використовується на уроках музичного мистецтва в загальноосвітніх школах.

Щоб по-справжньому пізнати свій рідний народ, необхідно вивчати його історію, мову, культуру. І не тільки культуру, що створена талановитими архітекторами, художниками, музикантами, акторами, письменниками, вченими, але й ту, що впродовж багатьох століть творилася і плекалася в народному середовищі, передавалася від покоління до покоління, безперервно розвивалася і водночас зберігала певні стійкі свої риси, які утверджувалися, поширювалися, тобто ставали традиційними.

Ця традиційна культура тісно пов'язана з природними умовами, історичним буттям народу,

способом його життя, діяльністю, характером, психологією.

У формуванні цілісної, самодостатньої, інтелектуально й духовно розвиненої особистості вбачала найголовніший сенс С. Русова. «Виховання мусить мати метою виробити людину з широким розумінням своїх громадських обов'язків, з незалежним, високорозвиненим розумом, братерським почуттям всіх людей, людину, здатну до роботи, таку людину, яка ніде, ні за яких обставин не загине морально і фізично й приведе в життя свою незалежну думку» [4, с. 49].

Сьогодні кожному з нас надає широкий вибір можливостей, зокрема й у сфері виховання дітей. Новітні методики з'являються мало не щодня. Якісь із них шкільні педагоги вважають прийнятними для себе, якісь – відхиляють, прагнучи обрати лише найкраще для успішного розвитку дітей. Багато передових педагогів для реалізації основних виховних завдань обирають етнопедагогіку, що несе в собі глибокі моральні, етичні та естетичні засади і зорієнтована на загальнолюдські й національні цінності.

Етнопедагогіка – галузь педагогіки, що включає в себе емпіричні педагогічні знання, навички, досвід певного етносу у вихованні підростаючого покоління. Завдання етнопедагогіки полягає в тому, щоб дитина засвоїла широке коло правил і навичок співжиття в суспільстві, оволодівши, перш за все, духовними надбаннями рідного народу.

Народним засобам виховання і їх втіленню в шкільну і сімейну практику присвячені праці В. Сухомлинського. На необхідності виховання дітей на принципах природовідповідності, культуровідповідності і народності наголошували Г. Ващенко, Г. Волков, Я. Коменський, І. Огієнко, С. Русова, К. Ушинський.

К. Ушинський стверджував, що мета виховання тісно пов'язана з культурою рідного народу, оскільки воно створене народом і засноване на народних засадах, має виховну силу, якої позбавлені системи, що ґрунтуються на абстрактних чи запозичених в інших народів ідеях: «...Основа виховання і мета його, а значить, і головний його напрям різні в кожного народу і визначаються народним характером», тому «не можна запозичити чужого характеру і тієї системи, в якій виявляється характер» [7, с. 66].

Основні засади народної педагогіки та етнопедагогіки втілюються в практиці дошкільних та шкільних навчальних закладів у вигляді народознавчої роботи. Завизначенням Л. Крицької, Н. Косарева, В. Поплужного, народознавство – це система фундаментальних знань про конкретний народ, про особливості його трудової діяльності й побуту, менталітет, матеріальну та духовну культуру, історичний досвід і нинішній спосіб організації життєдіяльності, його традиції, звичаї,

знання про родовід людини, спосіб життя та виховання в сім'ях, про отчий край і все, пов'язане з ним, місце і роль народу в розвитку світової цивілізації тощо.

Висновки і перспективи подальших розвідок.

Отже, педагогічний аспект українського дитячого фольклору спрямований на те, щоб діти засвоїли народну мораль, певні норми поведінки, етику й естетику побуту, культуру, оволоділи вміннями та навичками трудової діяльності, фізичного вдосконалення тощо. Крім того, українське народознавство має стати підґрунтям для формування в дітей патріотичних почуттів та прищеплення загальнолюдських цінностей.

Подальші розвідки, вважаємо, необхідно спрямувати на знаходження нових методів та форм впровадження дитячого фольклору в умовах нової української школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Безрукова І. Український дитячий фольклор і його використання в навчальній літературі. Рідні джерела. 2012. № 2. С. 7–14.
2. Дзюбишина-Мельник Н. Фольклор і українська дитина. Шкільний світ. 2011. № 47. С. 2.
3. Національна Доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Педагогічна газета. 2001. № 7 (липень).
4. Русова С. Використовуючи усну народну творчість. Початкова школа. 1998. № 10. С. 49.
5. Семенов О. У пам'яті народу // Як то давно було. Легенди, перекази, бувальщини, билиці та притчі Закарпаття у записах І. Сенька / [ред. кол.: І.М. Різак та ін.]. Ужгород: Закарпаття, 2003. С. 5–22.
6. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. Вибрані твори в 5-ти т. К.: Рад.школа. 1977. Т. 3.
7. Торопова І. Ідея народності у вихованні: (за творами К.Д. Ушинського та Ф.А.В. Дістерверга). Рідна школа. № 3. 2004. С. 66–67.

ОРГАНІЗАЦІЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

ORGANIZATION OF THE FORMATION PROCESS OF TEACHER'S READINESS FOR THE FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF STUDENTS OF HIGHER AGRICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті обґрунтовано поняття готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів. Висвітлюються практичні аспекти організації формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів. Визначені основні вимоги до її організації. Доведено, що ефективність процесу формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів залежить від спеціально організованої діяльності, спрямованої на формування високого рівня готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів та організаційно-методичного забезпечення відповідної діяльності.

Ключові слова: готовність викладачів, формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів, етапи формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

В статье обосновано понятие готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов. Освещаются практические аспекты организации формирования готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений. Определены основные требования к ее организации. Доказано, что эффективность процесса формирования готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов зависит от специально организованной деятельности,

направленной на формирование высокого уровня готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений и организационно-методического обеспечения соответствующей деятельности.

Ключевые слова: готовность преподавателей, формирование готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений, этапы формирования готовности преподавателей к формированию социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений.

The article substantiates the concept of teachers' readiness to form social maturity of students. The practical aspects of organizing the formation of teachers' readiness for the formation of social maturity of students of higher agricultural educational institutions are highlighted. The basic requirements for its organization are defined. It is proved that the effectiveness of the process of formation of teachers' readiness for the formation of social maturity of students depends on the specially organized activity aimed at forming a high level of readiness of teachers for the formation of social maturity of students of higher agricultural educational institutions and oragogical and methodological support of the corresponding activity.

Key words: readiness of teachers, formation of teacher's readiness for formation of social maturity of students of higher agricultural educational establishments, stages of formation of readiness of teachers to formation of social maturity of students of higher agricultural educational institutions.

УДК 378.6:37.035.(477)

Данченко І.О.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри ЮНЕСКО
«Філософія людського спілкування»
та соціально-гуманітарних дисциплін
Харківського національного технічного
університету сільського господарства
імені Петра Василенка

Постановка проблеми. Професійна діяльність педагогів вищої школи спрямована на гармонійний розвиток особистості, яка виявляє здатність адекватного реагування на нагальні потреби сьогодення в умовах, що постійно змінюються. Сьогодні роль викладача, виступаючого як «ідентифікатор» або «дзеркало» для іншої людини, підтверджується тезою про діалогову сутність комунікації між викладачем і тим, хто навчається, з погляду розуміння особистості як особливого індивідуального стилю культури [1, с. 81].

Соціокультурними аспектами діяльності викладача є відповідні ролі: значущий інший, який «задає вершини»; значущий інший, що створює у свідомості тих, кого навчають, символічні образи; креативна роль викладача, що «добудовує» особистість студента як в інтелектуальному, так і в етичному відношенні [3, с. 15]. Зважаючи на це, однією з провідних якостей особистості викладача

вищих аграрних навчальних закладів (далі ВАНЗ) є готовність до професійної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичний аналіз досліджень проблеми професійної готовності особистості свідчить про те, що ця категорія має різноманітні психолого-педагогічні інтерпретації та розглядається як: стан підготовленості (Л. Кандибови, М. Левітов, Б. Ломов); в основу стану готовності покладено фіксовані настановлення, що формуються в результаті інтеграції суспільного та індивідуального досвіду і є внутрішніми регуляторами поведінки людини (Д. Узнадзе); сукупність моральних, психологічних та професійних якостей (М. Дьяченко, Л. Кандибович та ін.).

Педагогічні аспекти готовності до професійної діяльності розглядали О. Абдуліна, Ю. Алфьоров, І. Богданова, Н. Бугаєць, Ф. Гоноболін, І. Зязюн, Т. Ільїна, Е. Карпова, Н. Кічук, Н. Кузьміна, З. Курлянд, І. Левіна, Р. Хмельюк та ін.

Незважаючи на розробленість даної проблеми в науковому дискурсі, проблема формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів залишилася поза уваги науковців, через що виникає необхідність визначення основних напрямків забезпечення відповідного процесу.

Мета статті – виділити основні напрямки забезпечення процесу формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів в освітньому процесі вищих аграрних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Категорія «готовність» як об'єкт уваги психолого-педагогічної науки визначається з боку останньої як: стійка характеристика особистості, яка є результатом підготовленості до діяльності (М. Дьяченко, Л. Кандилович, В. Крутецький та ін.); психічний стан (М. Левітов, Б. Ломов та ін.); цілісний функціональний стан психіки (Б. Ананьєв, К. Платонов, Д. Узнадзе та ін.).

Наукові дослідження дозволили уточнити поняття готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, яке розуміємо як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна якість особистості, що поєднує професійні знання, вміння, навички та якості особистості, які забезпечують результативність роботи, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потреби в професійному самовдосконаленні.

Підсумок даних щодо визначення вихідного рівня готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, що були отримані, довів, що він є недостатнім. Тому виникла необхідність розробки, впровадження та перевірки ефективності відповідної методики.

Як наслідок конкретизовано діяльність, спрямовану на: визначення та розвиток потреби викладачів здійснювати діяльність, спрямовану на формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; розвиток мотивації щодо готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; набуття викладачами знань, умінь, навичок, необхідних для здійснення відповідної педагогічної діяльності; набуття викладачами досвіду застосування набутих знань, умінь, навичок у педагогічних ситуаціях; створення умов для реалізації викладачами набутого досвіду.

Для підвищення науково-теоретичного та методичного рівнів викладачів щодо формування соціальної зрілості студентів залучено такі форми роботи, як: проведення проблемних семінарів, науково-теоретичних конференцій, занять з елементами тренінгу, «круглі столи», дискусії; надання практичної науково-методичної допомоги на базі ВАНЗ; організація науково-методичного забезпечення підвищення рівня готовності викладачів.

Формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ відбувалося в такі етапи: інформаційно-аналітичний, прогностично-аналітичний, діагностичний, процесуально-результативний.

Аналітичний етап (мета: формування мотивації щодо діяльності, спрямованої на формування соціальної зрілості студентів у навчально-виховному процесі ВАНЗ; визначення рівня сформованості потреб у професійному саморозвитку викладачів щодо необхідності формування соціальної складової професійного вдосконалення майбутніх фахівців-аграріїв, зокрема соціальної зрілості студентів ВАНЗ).

Він передбачає проведення попередньої роботи з викладачами, зорієнтованої на мотивацію педагогічного колективу щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; надалі – вивчення стану освіченості викладачів щодо сутності поняття «соціальна зрілість студентів ВАНЗ», аналіз отриманих результатів; розробку стратегії вирішення актуальних питань за темою дослідження.

На цьому етапі було організовано та проведено семінари, бесіди, проблемні дискусії, просвітницькі лекції, які передбачали формування у викладачів потреби та мотивації щодо необхідності формування соціальної зрілості особистості на сучасному етапі розвитку суспільства. З результатами відповідної діяльності було ознайомлено адміністрацію університету та навчально-наукових інститутів, а також її результати обговорювались під час виступів на засіданнях науково-методичної ради інститутів, на наукових, науково-практичних та науково-методичних конференціях.

Інформаційно-прогностичний етап (мета: ознайомлення викладачів із змістовою структурою соціальної зрілості студентів ВАНЗ та готовність викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ; презентація програми формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ в освітньому процесі; обговорення концептуальних засад та змісту, форм та методів роботи з реалізації відповідної програми, визначення завдань практичної діяльності).

Під час зустрічей викладачі детально розглянули сутність, структуру соціальної зрілості студентів й готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів та ознайомилися з теоретичним матеріалом. Групова творча діяльність надала можливість змоделювати процес формування соціальної зрілості студентів із урахуванням відповідних організаційно-педагогічних умов.

Діагностичний етап (мета: діагностика рівнів сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ та готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів у навчально-виховному процесі ВАНЗ).

На цьому етапі здійснюється організація та проведення науково-дослідної роботи, моніторинг ефективності діяльності викладачів щодо формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Проводиться корекція програми формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ на основі аналізу результативності виховної роботи, співпраці й взаємозв'язку між педагогічними працівниками, що передбачає зміну змісту програм роботи клубів, гуртків, плану виховної роботи, діяльності психологічної служби тощо. Допомога в оволодінні педагогами методикою діагностування рівня сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Активізується діяльність органів студентського самоврядування та всіх структур педагогічного колективу щодо формування виховного простору вищого аграрного навчального закладу для реалізації методики формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ. Визначаються напрямки діяльності щодо запобігання та усунення психолого-педагогічних бар'єрів готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів.

Процесуально-результативний етап (мета: науково-методичне забезпечення процесу формування соціальної зрілості студентів у навчально-виховному процесі ВАНЗ). Цей етап зорієнтований на визначення труднощів щодо організації формування соціальної зрілості студентів, окреслення подальших кроків щодо усунення недоліків та шляхів удосконалення виховного процесу. На зазначеному етапі проводилася узагальнена діагностика щодо виявлення рівня готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів після проведення з ними семінарських занять. Зорганізується робота творчих, проектних мікрогруп суб'єктів освітнього процесу.

У ході спілкування з педагогами підготовлено методичні вказівки з організації навчально-виховної роботи студентів ВАНЗ «Формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів», які містять: загальні методичні рекомендації з організації навчальної та виховної роботи студентів; поняття «соціальна зрілість особистості» та структурні компоненти соціальної зрілості; діагностичні методики щодо визначення рівня сформованості компонентів соціальної зрілості студентів; методичні рекомендації щодо впровадження методики формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів у навчально-виховний процес.

Підбиття підсумків дослідно-експериментальної роботи завершилося проведенням підсумкової науково-практичної конференції.

Спираючись на визначені Е. Зеєром [2] ключові кваліфікації викладачів-педагогів вищої школи, нами було визначено такі вимоги до організації та здійснення щодо формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, між іншим: дієвий

педагогічний гуманізм; соціально-економічні, правові, загальнопрофесійні знання і вміння; знання, уміння та здібності, що забезпечують особистісно-орієнтоване спілкування та педагогічну фасилітацію; соціальний інтелект; над-нормативна професійно-педагогічна активність; соціально-психологічна толерантність; емоційна стійкість та самовладання; педагогічна рефлексія; організованість; соціальна відповідальність; сенсомоторні здібності.

З метою ефективної реалізації відповідних вимог та підвищення рівня педагогічної компетенції викладачів ВАНЗ, виходячи з того, що викладачі ВАНЗ здебільшого не мають спеціальної педагогічної освіти, було розроблено низку методичних семінарів-практикумів (таблиця 1.1.).

Кожний з визначених методичних семінарів-практикумів складався з десяти підрозділів (таблиця 1.2.).

Навчально-виховний процес (згідно оновлень чинного законодавства України – освітнього процесу) – це складний процес, який можна охарактеризувати, зокрема, і як процес багатоканальної взаємодії між всіма його суб'єктами.

Згідно з дослідженнями А. Семенової багатоканальна взаємодія характеризується: встановленням відносин довіри на основі визнання іншої людини особистістю; виявленням розуміння і співчуття іншій людині; відвертістю, щирістю власної поведінки суб'єктів, відповідністю думок – почуттям, словам – невербальним діям – конкретній ситуації; надання суб'єктам свободи висловлення думок, почуттів, участі в прийнятті рішень і відповідальності за їх наслідки [4, с. 265].

Продуктивна багатоканальна взаємодія детермінована умовами, характером діяльності, як окремої особистості, так і студентської групи, кафедр, інститутів, педагогічного колективу ВАНЗ.

Однією з функцій взаємодії є координація і регулювання спільних дій, під час яких відбувається безпосередній контакт, упродовж якого здійснюється той чи інший вплив суб'єктів один на одного. Особистий контакт між членами колективу створює відповідні стосунки між ними. При цьому ефективна взаємодія стає важливим елементом професійного та особистісного розвитку майбутніх аграріїв, збільшуючи інтенсивність і тривалість контактів студентів між собою, між викладачами (урізноманітнюючи варіанти взаємодії), за рахунок чого зростає творча активність студентів.

Взаємодія всіх суб'єктів ВАНЗ опосередковує процеси внутрішньої групової динаміки: сприймання суб'єктів один одним, формування групових норм та цінностей, форм співпраці та взаємної відповідальності. Відтак стосунки, що склалися в ВАНЗ, впливають як на ефективність підготовки майбутніх фахівців-аграріїв, так і на формування їх особистісних якостей, зокрема соціальної зрілості.

Методичні семінари-практикуми забезпечення готовності викладачів до ефективної реалізації методики формування соціальної зрілості студентів

№ п/п	Назва семінару
1	Соціальна зрілість особистості: структурні компоненти, рівні сформованості, діагностичні методики, шляхи і засоби формування
2	Методика формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ
3	Розвиток та формування емпатійної поведінки особистості
4	Емоційний інтелект особистості
5	Від інноваційних форм до творчого педагогічного середовища: форми, методи, прийоми, техніки та технології ефективної педагогічної діяльності
6	Педагогічна фасилітація в навчально-виховному процесі ВАНЗ
7	Можливості застосування особистісно-орієнтованого спілкування в освітньому процесі
8	Соціальний інтелект особистості: діагностика, шляхи формування та розвитку
9	Формування креативності та розвиток творчого потенціалу особистості викладача
0	Розвиток професійних інтересів та мотивації педагога вищої школи
11	Толерантність особистості
12	Самоменеджмент особистості
13	Тайм-менеджмент особистісного, освітнього та мережевого просторів
14	Педагогічна рефлексія: запитання та відповіді
15	Запобігання синдрому професійного «вигорання» викладачів ВАНЗ
16	Педагогічний феномен електронних освітніх ресурсів
17	Використання Інтернет-ресурсів в організації дистанційного навчання, самостійної (практичної, позааудиторної, виховної тощо) роботи студентів
18	Застосування соціальних мереж в освітній діяльності
19	Формування комунікативної компетентності особистості
20	Шляхи та напрямки подальшого вдосконалення процесу готовності викладачів

Таблиця 1.2.

Перелік та зміст підрозділів методичних семінарів-практикумів

№ п/п	Назва підрозділу	Зміст
1	«Глосарій»	перелік основних термінів і словосполучень, що найбільш повно і точно відображають зміст семінару. Ці слова можуть також слугувати ключем під час пошуку в Інтернеті додаткової інформації;
2	«Зміст поняття в схемах та таблицях»	основні визначення до семінару подано у вигляді схем, таблиць, діаграм, інфографіки, мультимедійних презентацій;
3	«Наукова думка»	подано перелік авторефератів дисертаційних досліджень, статей, тез доповідей науковців з питань, які розглядають на семінарі;
4	«Література»	наведено перелік літератури, необхідної для більш глибокого вивчення теми семінару;
5	«Діагностичний матеріал»	подано тести та опитувальники для діагностики, відповідної якості особистості, що розглядається на семінарі, а також діагностичний матеріал готовності до педагогічної діяльності, ефективної взаємодії зі студентами тощо;
6	«Заняття з елементами тренінгу»	методичні розробки занять; вправи та завдання; практичні розробки тощо;
7	«Проблемні ситуації»	розміщено варіанти проблемних педагогічних ситуацій за темою, які слід розв'язати;
8	«Вправи»	психолого-педагогічні вправи для опанування відповідного вміння та фізичні вправи для розвантаження та релаксації;
9	«Корисні поради»	поради педагогів-практиків, науковців, медичних працівників, психологів, які займаються дослідженням відповідного наукового напрямку;
10	«Наукова дискусія»	викладачі, які знайомляться з темою семінару, можуть поділитися своїми думками, досвідом, викласти особисту позицію з певного питання особисто, у вигляді тез або на форумі, під час веб-конференції тощо

Таблиця 1.3.

**Тематичний план методичних семінарів із елементами тренінгу
«Ефективна комунікація та взаємодія в малих групах»**

№ п/п	Назва теми	Зміст
1	Малі групи: природа, динаміка, можливості, групова активність	Знання про групи та їх можливості. Розвиток та формування групової активності, групових динамічних процесів. Складання портрета групи.
2	Взаємодія – один із найефективніших видів міжособистісних контактів	Міжособистісні контакти: спрямованість. Взаємодія – один із найефективніших видів міжособистісних контактів. Емпатія. Рефлексія. Застосування досвіду в процесі взаємодії з членами групи.
3	Обережно – конфлікт	Конфлікт: визначення, структура, позитивні та негативні наслідки. Навички конструктивного виходу з конфліктної ситуації.
4	Розвиток асертивної поведінки та захисних механізмів. Запобігання маніпулятивним діям	Психологічний клімат групи. Влада. Деіндивідуалізація та однаковість в мисленні групи. Ризики. Прийняття рішень. Вживання та зловживання владою. Асертивна поведінка. Маніпуляція та її запобігання.
5	Розвиток та формування особистісних та лідерських якостей в групі: можливості та бар'єри	Лідер. Лідерство. Формування потреби в контролі, досягненні, афіліації (збереженні і відновленні дружніх контактів та відносин). Урівноваженість у міжособистісних відносинах. Використання можливості групи для формування лідерських та особистісних якостей її членів. Шляхи гальмування негативних терцій в групі. Формування колективу.

Резюмуючи, зазначимо, що ефективність підготовки майбутніх фахівців-аграріїв, формування особистісних якостей студентів, зокрема, їх соціальної зрілості, здійснення педагогічної діяльності викладачами та реалізація їх професійного потенціалу, зокрема, і готовність викладачів до ефективною реалізації методики формування соціальної зрілості студентів у навчально-виховному процесі ВАНЗ залежать від рівня взаємовідносин, які склалися як в окремих студентських групах, так і в колективі ВАНЗ.

Продуктивність таких відносин обумовлена спеціально організованою діяльністю, спрямованою на формування ефективною взаємодії в групах і «базується на інформованості членів колективу, взаєморозумінні, взаємній симпатії, доброзичливості, допомозі та вимогливості, самостійності та ініціативі, оптимістичному настрої, високій ефективності впливу колективу на особистість...» [4, с. 265].

Тому з метою підвищення рівня взаємодії в колективі було розроблено низку методичних семінарів із елементами тренінгу «Ефективна комунікація та взаємодія в малих групах». План методичних семінарів подано в таблиці 1.3.

Висновки. Таким чином, готовність викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ визначаємо як цілісне, складне особистісне утворення, інтегративна якість особистості, що поєднує професійні знання, вміння, навички

та якості особистості, які забезпечують результативність їх роботи, здатність до подолання труднощів, самооцінку результатів цієї праці, потреби в професійному самовдосконаленні. Ефективність процесу формування готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ залежить від спеціально організованою діяльності, спрямованою на формування високого рівня готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ та організаційно-методичного забезпечення відповідної діяльності. Вважаємо, що перспектива подальших розвідок у даному напрямку полягає в дослідженні рівня сформованості готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів-аграріїв, що надасть можливість визначити ефективність відповідної методики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология: наука и техника. М., 1986. С. 80.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов. М.: Акад. проект; Екатеринбург: Деловая кн., 2005. 240 с.
3. Малашина Т.И. Образовательное пространство как система коммуникативных отношений: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13. М., 2006. 157 с.
4. Семенова А.В. Прагматичне моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів: монографія. Одеса: Юридична література, 2009. 504 с.

РОЗВИТОК ХУДОЖНЬОЇ ТВОРЧОСТІ ДІТЕЙ 6-ГО РОКУ ЖИТТЯ НА ЗАСАДАХ ВІЛЬНОГО ВИХОВАННЯ

PRESCHOOLERS' 6 YRS. ARTISTIC CREATIVITY DEVELOPMENT ON THE BASE OF FREE CHOICE UPBRINGING

Здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми розвитку дитячої художньої творчості. Розкрито суть визначення терміну «художня творчість». Репрезентовано підхід до розвитку художньої творчості дітей дошкільного віку на засадах вільного виховання. Представлено результати експериментально-дослідної роботи, спрямованої на розвиток художньої творчості дітей 6-го року життя в процесі вільного вибору образотворчих завдань (задуму, засобів та способів його реалізації). Обґрунтовано систему занять із образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікації) та подано результати її впровадження в практику закладів дошкільної освіти.

Ключові слова: художня творчість, діти дошкільного віку, вільне виховання, креативність, вибір.

Осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по проблеме развития детского художественного творчества. Раскрыта суть определения термина «художественное творчество». Представлен подход к развитию художественного творчества детей дошкольного возраста на основе свободного воспитания. Пред-

ставлены результаты экспериментально-исследовательской работы, направленной на развитие художественного творчества детей 6-го года жизни в процессе свободного выбора изобразительных заданий (замысла, средств и способов его реализации). Обоснована система занятий по изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация), и поданы результаты ее внедрения в практику учреждений дошкольного образования.

Ключевые слова: художественное творчество, дети дошкольного возраста, свободное воспитание, креативность, выбор.

The analysis of psychological and pedagogical literature on the current issue of children's artistic creativity development is presented in the article. The essence «artistic creativity» definition determined. The author describes the approach to the children's artistic development of creativity on the base of preschoolers' free choice upbringing. The art lessons system (drawing, plastic arts, kind of screen print) and the results of its implementation in the practice of preschool institutions is substantiated.

Key words: artistic creativity, preschoolers, free choice upbringing, creativity, choice.

УДК 372

Корякіна І.В.,
канд. пед. наук, доцент
кафедри теорії і методики
дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету
Труш І.А.,
старший лаборант
кафедри теорії і методики
дошкільної освіти
Глухівського національного
педагогічного університету

Постановка проблеми. Художньо-творчі здібності посідають важливе місце в розвитку дитячої творчості починаючи з перших років життя людини. Творчість акумулює енергію дитини, це стимул, засіб і показник її фізичного, психічного і духовного розквіту, розвитку здібностей, максимальної реалізації природних можливостей.

Дошкільне дитинство є таким періодом життя, коли творчість може стати універсальним і природним способом життя. Численні наукові дослідження різних часів свідчать про безмежні креативні можливості дошкільного дитинства, тому провідна психолого-педагогічна проблема виявляється в тому, щоб створити сприятливі умови стимулювання і спрямування творчого розвитку особистості.

Значущість проблеми розвитку дитячої творчості, розкриття і максимальна реалізації творчих здібностей особистості підкреслюється й у державних документах: національній доктрині розвитку освіти в Україні, законах «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Базовому компоненті дошкільної освіти», програмах навчання, виховання і розвитку дітей дошкільного віку тощо.

Вагомість та актуальність означеної проблеми пояснюється станом педагогічної практики, науковим обґрунтуванням рекомендацій щодо оновлення форм організації та методів здійснення розвивальної програми дітей у різних напрямках художньо-творчої діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Вагомі дослідження в галузі художньої творчості з'явилися у кінці XIX – на початку XX століття на основі розвитку теорії творчості. Фундаторами дослідження різних аспектів художньої творчості вважаються Т. Рібо та П. Енгельмейер. Наступником С. Грузенбергом зроблено одну з перших спроб синтезувати різні теоретико-методологічні напрями у дослідженні художньої творчості. У своїх наукових доробках загальнопсихологічного і концептуального спрямування С. Рубінштейн, К. Дункер, Д. Богоявленська, Я. Пономарьов, О. Тихомиров вивчали методологічні засади художньої творчості, закономірності та механізми художньої творчої діяльності. Вагому роль відіграють дослідження М. Ярошевського на предмет організації, управління колективною художньою творчістю; В. Давидова, О. Матюшкіна, Я. Пономарьова – на вивчення психологічних особливостей художньої творчості в навчанні і вихованні. В. Клименко була досліджена структура механізму художньої творчості та її онтогенетичний розвиток [7].

Проблема розвитку художньої творчості дітей дошкільного віку була предметом дослідження Н. Ветлугіної, Т. Комарової, Т. Козакової, І. Ликова, Н. Сакуліної, О. Ушакової та інших. Дослідники Г. Сухорукова, О. Дронова, Н. Голота, Л. Янцур доводять, що у дітей 6-го року життя складається свідоме естетичне сприйняття художніх творів,

яке виявляється в розумінні змісту та ідеї твору, здатності виділяти та усвідомлювати його засоби, хоча у створенні власних творчих доробок більшість дітей відчуває труднощі. Це пояснюється низьким рівнем обізнаності, не сформованістю уявлень про різні техніки образотворчої діяльності та невмінням переносити набуті художні уявлення у власну творчість. Значна частина праць з цієї проблеми (Т. Казакова, Т. Комарова, Н. Ветлугіна, В. Котляр, В. Моляко, Л. Шульга) присвячена переважно розробці спеціальних прийомів навчання образотворчої діяльності [5].

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Науково обґрунтовано та зроблено спробу експериментальної перевірки впливу системи занять із зображувальної діяльності на розвиток художньої творчості дітей 6-го року життя, які побудовано на засадах вільного виховання, а саме здійснення вільного вибору дітьми образотворчих завдань (задуму, засобів і способів його реалізації) залежно від дитячих інтересів та естетичних потреб.

Мета статті – представити результати науково-дослідної роботи, спрямованої на розвиток художньої творчості дітей 6-го року життя в процесі системи занять із образотворчої діяльності, побудованої на засадах вільного вибору образотворчих завдань.

Виклад основного матеріалу. Під поняттям «художня творчість» найчастіше розуміють створення нових матеріальних або духовних цінностей, результатом яких є винайдення чогось якісно нового, чого ніколи раніше не існувало. Слід відзначити, що ці характеристики не притаманні творчій діяльності дитини дошкільного віку, бо її художня творчість докорінно відрізняється від художньої творчості дорослої людини і має свої особливості з урахуванням найважливішої закономірності розвитку у дошкільному віці – схильності до наслідування. Але ж художньо-творча діяльність є антиподом наслідування, копіювання, діяльності за шаблоном, готовим взірцем, правилом, алгоритмом. Художня творчість не передбачає роботи, яку дитина повинна розуміти та виконувати, це бажання створювати щось нове, оригінальне, неповторне.

Розвиток власної художньої творчості, художньо-творчого потенціалу починається з раннього дитинства і має полі художній характер, що визначається нестійким дитячим інтересом. Поінформованість у проблемах художньо-творчого розвитку дозволяє пришвидшити успіх формування та зростання художньо-творчої особистості.

Вирішального значення в сучасній системі освіти набуває проблема виявлення та забезпечення сприятливих умов для особистісного становлення, художньо-творчої самореалізації дитини, формування в неї активного пізнавального інтересу,

особистісного ставлення до навколишнього, вміння успішно орієнтуватися у великому розмаїтті об'єктів та явищ, оволодіння способами діяльності, спрямованістю мислення.

Та на практиці освіта має багато суперечностей і протиріч двох протилежних моделей: особистісно-орієнтованої та навчально-дисциплінарної. Останній надається перевага, бо вона є зручнішою для організації та контролю педагогічного процесу, його результатом. При цьому існуючі форми організації художньої творчої діяльності не сприяють розкриттю творчого потенціалу дитини, зводять до нуля бажання дитини творити.

Важливим завданням дошкільної освіти є повернення до природної здібності дитини творити, підтримання її творчих починань, самобутності, реалізації власної творчої ініціативності, стимулювання прагнення проявляти власне «Я», стимулювати її саморозвиток як творчої особистості. Тобто виховуючи сучасну дитину, необхідно активізувати її творчий потенціал, розвивати здібність до художньої творчої діяльності.

З метою розв'язання означених проблем на практиці, потрібно звернути увагу на низку питань: 1) що таке дитяча художня творчість; 2) визначення критеріїв та показників розвитку дитячої художньої творчості; 3) розвиток художньої творчості в дошкільному віці; 4) виявлення рівня розвитку дитячої художньої творчості, а також ефективних засобів стимулювання художньо-творчих проявів у дітей.

Відомі психологи та педагоги (Н. Ветлугіна, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, В. Кудрявцев, О. Кульчицька, М. Поддьяков, Є. Суботський та інші) довели, що творчі здібності яскраво проявляються в дошкільному дитинстві й розвиваються в процесі спеціально організованого навчання, коли діти оволодівають суспільно виробленими засобами діяльності [8, с. 14]. Л. Виготський відзначав вплив навчальної діяльності на розвиток дитини в процесі співробітництва з дорослими через наслідування, завдяки чому виникають усі специфічно людські властивості свідомості. Ним глибоко обґрунтовано положення про те, що художня творчість притаманна всім людям і більшою чи меншою мірою є постійним супутником дитячого розвитку. В. Давидов теж вказує на те, що художня творчість є постійним супутником дитячого розвитку [3].

Науково доведено, що сенситивним періодом для розвитку художньої творчості є саме дошкільний вік. Період від трьох до п'яти років вважають сприятливим для формування художньої творчості, бо дитина до цього віку, з одного боку, готова до соціалізації (сформованість мовлення), а з іншого – ще не соціалізована. Для дитини весь світ ще загадковий та проблемний, вона засвоює суспільні надбання, докладаючи власних зусиль, міркуючи, уявляючи. Елемент художньої твор-

чості присутній у всіх специфічно дитячих видах діяльності, він збагачує розвиток дитини. На думку О. Савенкова, художня творчість та дослідницька поведінка тісно пов'язані між собою і мають спільну природу [13].

Художня творчість – це одна з найзмістовніших форм психічної активності дитини, інтегральна здібність, що забезпечує успіх різноманітної діяльності дітей [12].

Аналіз результатів досліджень дитячої художньої творчості, здійснених відомими вченими (Н. Ветлугіною, О. Кульчицькою, І. Лернером, Б. Тепловим, Є. Фльоріною та іншими), дозволяє сформулювати її визначення. Дитяча художня творчість – це створення дитиною суб'єктивно нового (значущого для неї) продукту – малюнка, конструкції, гри, оповідання, створення невідомих раніше деталей, що по-новому характеризують створюваний образ: різних варіантів зображень, використання предметів-замінників, ситуацій, рухів, характеристик героїв, інших дій; застосування засвоєних раніше способів зображення або засобів виразності у новій ситуації; прояв ініціативи в усьому. Основними етапами художньо-творчого процесу дитини є: виникнення відчуття незрозумілості чогось (поява проблеми); виникнення низки запитань, уточнень; виділення значущих для успішного розв'язування проблеми елементів; усвідомлення, розуміння проблеми; формування гіпотези; пошук і знаходження розв'язку [11].

Образотворча діяльність посідає одне з найважливіших місць у формуванні дитячої художньої творчості. У процесі образотворчої діяльності діти проявляють ініціативу, власне особистісне естетичне ставлення, пошукове зацікавлення, намагаються привернути увагу до результатів своєї творчості. Відтак удосконалюється особистість дитини, вона оперує новими засобами діяльності, знаннями та вміннями. У діяльності здійснюється глобальне відтворення її творчих здібностей у межах суспільства. Крім того, здійснюючи свої ідеї, дитина відкриває нове про себе. Проявляється її розуміння навколишнього світу, власне ставлення до нього, що допомагає збагнути її особливості сприймання, уявлення, інтереси, здібності [1]. Передумовою художньої творчості, художньо-творчих можливостей дітей виступає креативність, як потенційна здібність до різностороннього мислення, почуттів та дій (Е. Торренс). Результатом креативності є вміння дитини створювати новий продукт.

Шостий рік життя – це період найбільш інтенсивного розвитку та збагачення різних видів художньо-творчої діяльності, яка характеризується більшим ступенем усвідомленості, стійкості естетичних смаків, уявлень, оцінок, переконань.

Маючи певний досвід, дитина 6-го року життя повніше відображає об'єкти та явища природи, активно виражає емоційно-ціннісне ставлення до

них. Створені дітьми художні образи відрізняються наївністю та щирістю естетичних почуттів, яскравістю барв. На 6-му році життя формуються найпростіші узагальнені способи побудови образу: поєднання різних технік реалізації задумів, навички композиційного розміщення елементів, інтегрування різних видів мистецтв тощо. Безпосередньому діяльній процесу створення творчого продукту передують етап задуму. Дитина спочатку уявляє образ, обдумує способи його реалізації, а потім уже творить.

Розвиток художньої творчості є однією з провідних характеристик активності дитини 6-го року життя. На шостому році життя дитина вже володіє певними уявленнями і способами дій, які сприяють формуванню її практичних умінь, художньо-естетичної сприйнятливості, ціннісного ставлення до навколишньої дійсності, розвитку креативних здібностей, що проявляються в здатності до відображення своїх почуттів, ідей, переконань, настрою; у відкритті нових шляхів реалізації поставлених завдань та власних ідей; в дослідницькому експериментуванні, яке пов'язане із застосуванням різних технік та матеріалів. Усе це сприяє втіленню в життя власних фантазій, задовольняє власні потреби та інтереси, накопичує інформацію про навколишній світ і стверджує свою індивідуальність [9; 10].

Нові технології в освіті удосконалюють весь педагогічний процес освітнього закладу. Кожна з них має засновану на конкретному філософському вченні теоретичну модель, якій відповідають засоби і методи практичного застосування. Розглянемо педагогіку вільного виховання як одну з концепцій, яка впливає на розвиток дитини.

Педагогіка вільного виховання – одна з важливих концепцій реформування педагогічної науки. Складові частини цієї концепції проникають майже в усі інші педагогічні напрямки [2; 4; 6].

Ідейним її джерелом учені вважають думки Ж. Руссо про природовідповідність виховання. Особливим девізом «теорії вільного виховання» став вислів «Все для дитини, що навколо дитини». Засновником цього напрямку в педагогіці стала шведська письменниця і педагог Е. Кей. Також представниками «вільного виховання» є Г. Шаррельман, М. Монтессорі.

Представники теорії вільного виховання протистояли педагогічним традиціям, які обмежували свободу та ініціативність дитини. Натомість вони пропонували створювати для дітей такі умови, які б давали їм поживу для самореалізації.

Вільне виховання впливає з природного права кожної людини на свободу. Воно йде від природи, допомагає їй.

Суть технологій вільного виховання на практиці полягає у створенні предметно-розвивального середовища, в якому дитина зможе найповніше реалізувати свої природні здібності та задатки. Діяльність дитини повинна бути вільною

та самостійною. Педагог повинен застосовувати в роботі засоби самонавчання: матеріали, з якими вихованець працює, спочатку наслідуючи його, діючи за зразком, а потім самостійно приступає до їхнього виконання. Індивідуалізація саморозвитку дошкільників здійснюється через взаємодію з матеріалами, з урахуванням права вибору дітей, природних потреб та вікових особливостей.

Розвиваючи в дітей вміння думати, відстоювати власну точку зору, оригінально мислити, бачити у звичайних речах незвичайне, надавати свободу вибору у діяльності, ми вчимо дітей творчо застосовувати і використовувати вже відоме, а найголовніше – ми даємо дітям унікальний інструмент для винаходу своїх нових ідей. За таких умов розвитку кожна дитина у відповідності до своїх індивідуальних особливостей та здібностей знайде своє місце в суспільстві, зможе самореалізувати себе в будь-якій сфері діяльності.

Для виявлення впливу технологій вільного виховання на розвиток художньої творчості дітей 6-го року життя нами був організований та проведений експеримент, що передбачав розробку системи занять із зображувальної діяльності, які побудовано на засадах вільного вибору дітьми образотворчих завдань.

На констатувальному етапі експерименту високого рівня розвитку художньої творчості не було в жодної дитини як експериментальної, так і контрольної груп, середній рівень показали 35% дітей експериментальної та 40% дітей контрольної груп; низький рівень виявлено в 65% дітей експериментальної групи та 60% дітей контрольної групи.

Під час формувального експерименту нами було розроблено та впроваджено систему занять з різних видів образотворчої діяльності (малювання, ліплення, аплікація), під час яких використовувалися творчі завдання, закріплювалися навички роботи з різними зображувальними матеріалами, техніками, включаючи нетрадиційні; стимулювався вільний вибір засобів та способів зображення. Дітям це подобалося, вони із задоволенням та великим зацікавленням приймали активну участь у заняттях, для них це було чимось новим, їм подобалося вибирати засоби та способи зображення, хоча на початку експерименту губилися і боялися, що їм можуть зробити зауваження.

Після проведення системи занять з дітьми експериментальної групи ми знову провели дослідження і виявили такі результати: в експериментальній групі рівень розвитку художньої творчості дітей на засадах вільного вибору образотворчих завдань значно покращився, 30% діти виявили високий рівень, 45% дітей – середній, 25% дітей – низький; діти ж контрольної групи мають значно менші показники: високий рівень – 15% дітей, середній – 45% дітей, низь-

кий – 40% дітей. Тож завдяки проведеній нами роботі рівень розвитку художньої творчості дітей покращився на 30%, що засвідчує ефективність проведеної роботи.

Висновки. Отже, в результаті проведення контрольного етапу експерименту ми виявили, що рівень розвитку художньої творчості дітей 6-го року життя на засадах вільного вибору образотворчих завдань можна покращити, створивши для цього відповідні педагогічні умови: забезпечити заняття з різноманітними художніми матеріалами для різних видів практики: живопис, графіка, ліплення, аплікація, конструювання тощо; дібрати артоб'єкти; обладнати місце для занять самостійною образотворчою діяльністю.

Розроблена нами система роботи з розвитку художньої творчості дітей 6-го року на засадах вільного вибору образотворчих завдань виявилася ефективною і, на нашу думку, повинна широко застосовуватися під час образотворчої діяльності в закладах дошкільної освіти.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» / за ред.: О.Л. Кононко. 3-тє вид., випр. Київ: Світич, 2009. 430 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / ред. В.Т. Бусел. Київ: Ірпінськ ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. Москва: Педагогика, 1996. 544 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Дронова О. Через красу до творчості: Інтегрований підхід до організації образотворчої діяльності старших дошкільнят. Дошкільне виховання. 2004. № 4. С. 18.
6. Історія педагогіки: курс лекцій. Навчальний посібник. Київ. 2004. 171 с.
7. Клименко В.В. Механізм творчості: чи можна його розвивати. Київ: Шкільний світ, 2001. 96 с.
8. Кудрявцев В.Т. Феномен детской креативности. Дошкольное воспитание. 2006. № 4. С. 71–78.
9. Ликова І.О. Програма художнього виховання, навчання і розвитку дітей 2-6 років «Кольорові долоньки». Харків: Ранок, 2007. 128 с.
10. Лыкова И.А. Изобразительное творчество в детском саду. Занятия в изостудии. Москва: Карапуз-Дидактика, 2007. 247 с.
11. Методичні аспекти реалізації Базової програми розвитку дитини дошкільного віку «Я у світі» / О.Л. Кононко, З.П. Плохій, А.М. Гончаренко. Київ: Світич, 2009. 208 с.
12. Моляко В.О. Психологічна теорія творчості. Обдарована дитина. 2004. № 6. С. 2–9.
13. Савенков А.И. Путь к одаренности: исследовательское поведение дошкольников. СПб.: Питер, 2004. 272 с.
14. Художественное творчество в детском саду / под ред. Н.А. Ветлуговой. Москва: Просвещение, 1974. 170 с.

ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ДІЯЛЬНОСТІ ЄВРОКЛУБУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ОСНОВА МІЖНАЦІОНАЛЬНОГО СПІЛКУВАННЯ

FORMATION OF NATIONAL SELF-AWARENESS OF SENIOR PUPILS DURING THE ACTIVITY OF THE EUROCLUB OF A COMPREHENSIVE EDUCATIONAL INSTITUTION AS THE BASIS OF INTERETHNIC COMMUNICATION

Визначено актуальність проблеми виховання культури міжнаціонального спілкування в умовах інтеграції України до загальноєвропейського співтовариства. Розглянуто питання формування національної самосвідомості старшокласників як основи міжнаціонального спілкування. Ураховуючи особливості розвитку учнів старшого шкільного віку, з'ясовано шляхи використання певних форм виховної роботи. Доведено, що євроклуб загальноосвітнього навчального закладу має значний потенціал щодо формування національної самосвідомості старшокласників. Зазначено, що запропоновані форми і методи роботи забезпечують зростання рівня сформованості національної самосвідомості молоді.

Ключові слова: євроклуб, культура міжнаціонального спілкування, національна самосвідомість, старшокласник.

использования определенных форм воспитательной работы. Доказано, что евроклуб общеобразовательного учебного заведения обладает значительным потенциалом по формированию национального самосознания старшеклассников. Отмечено, что предложенные формы и методы работы обеспечивают рост уровня сформированности национального самосознания молодежи.

Ключевые слова: евроклуб, культура межнационального общения, национальное самосознание, старшеклассник.

The urgency of the problem of raising the culture of inter-ethnic communication under conditions of Ukraine's integration into the European community is determined. The question of forming of national identity of senior pupils as the basis of interethnic communication is discussed. Taking into account the peculiarities senior school age pupils development, ways of using of certain forms of educational work are clarified. It is proved that the Euroclub of a comprehensive educational institution has a significant potential for forming the national identity of senior pupils. It is noted that proposed forms and methods of work ensure the growth of the level of youth's national consciousness formation.

Key words: Euroclub, culture of inter-ethnic communication, national identity, senior pupil.

УДК 37.034–053.6.

Подчерняєва Н.Д.,
аспірант
кафедри загальної педагогіки
та педагогіки вищої школи
Харківського національного
педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди

Определена актуальность проблемы воспитания культуры межнационального общения в условиях интеграции Украины в общеевропейское сообщество. Рассмотрены вопросы формирования национальной самосознания старшеклассников как основы межнационального общения. Учитывая особенности развития учащихся старшего школьного возраста, определены пути

Постановка проблеми у загальному вигляді. За умов інтеграції України до загальноєвропейського співтовариства набуває актуальності проблема виховання культури міжнаціонального спілкування. У процесі наближення до європейського стилю життя і мислення важливо не втратити власної національної унікальності. За таких обставин зростає роль формування національної самосвідомості старшокласників у діяльності євроклубу загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах вивчення культури міжнаціонального спілкування проведено значну кількість досліджень, у кожному з яких увагу звернено на її певні аспекти: спілкування школярів залежно від їхньої національної приналежності (Р. Бенедікт, А. Кардінер, Р. Лінтон, Р. Мертон), на етнопсихологію спілкування (Р. Кемпбелл, М. Мід, Б. Фішер), вплив культурного фактора на націю, її ієрархію цінностей, форм спілкування її представників (М. Анбер, Ж. Буассон, К. Уодінгтон), подолання негативних расових, національних стереотипів та дискримінації в системі освіти в умовах багатонаціонального складу учнів (С. Белл, С. Брок,

С. Додд, Дж. Шофілд), формування і прояв національної самосвідомості індивіда в умовах поліетнічного суспільства (С. Артамовський, Н. Башич, І. Бичко, Н. Бутінов, А. Кавалеров, В. Козлов, Л. Скворцов, Д. Стадлер, В. Степаненко, Х. Рекальде, Е. Річмонд), міжетнічне спілкування (Н. Асипова, Є. Васильєв, З. Гасанов, В. Комаров, І. Серова), виховання національної самосвідомості старшокласників у процесі вивчення іноземної мови (Л. Білас), формування національної самосвідомості учнів 7–9 класів на уроках історії України (П. Горіховський), розвиток національної самосвідомості підлітків через участь у скаутському русі (Н. Євдокимова).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на те, що дослідженнями були охоплені різні аспекти формування національної самосвідомості учнівської молоді, не зверталася увага на особливості формування цієї інтегративної якості у старшокласників під час залучення їх до діяльності євроклубу загальноосвітнього навчального закладу. Старший шкільний вік є сензитивним для становлення самосвідомості, зокрема і національної самосвідомості.

Метою статті є визначення напрямів формування національної самосвідомості старшокласників як основи міжнаціонального спілкування у діяльності євроклубу загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Формування культури міжнаціонального спілкування в період ранньої юності поєднується з визначенням молоддю людиною свого місця у житті та пошуком справи свого життя, що відбуваються під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. Спілкування цього періоду має когнітивну основу, що дозволяє будувати творчі взаємини з іншими людьми. Проте цей період має значні суперечності, оскільки старшокласники, прагнучи самоствердження, перебувають під впливом референтних груп, чий негативний вплив досить часто спонукає до аморальних вчинків, призводить до дисгармонії з оточенням. Саме в цей період у молоді виявляються напади агресії на міжнаціональній основі. Тому важливим стає формування інтересів, уподобань, цінностей, які стануть спільними для молоді, дадуть можливість якнайкраще опанувати культуру різних народів, побудувати певну систему якостей, потрібну для ефективного міжнаціонального спілкування.

Отже, формування культури міжнаціонального спілкування у старшокласників є необхідним чинником створення свідомої життєвої позиції, запорукою успішної соціалізації в суспільстві, в якому співіснують численні етнічні групи.

Розвиток теорії міжкультурного спілкування продемонстрував значні відмінності у стандартах, цінностях, уявленнях, моделях мислення, поведінки, комунікації, які властиві представникам різних культур [5].

Культура міжнаціонального спілкування як прояв національної самоідентифікації та взаємодії націй за своєю сутністю та змістом є як внутрішньою якістю самої нації, так і зовнішньою, набутою нацією у процесі спілкування з іншими народами, тобто у процесі взаємодії націй. Тому жодна нація не може вступити в міжнаціональне спілкування, не усвідомивши своє внутрішнє «Я» і не визнавши свого ставлення до інших етнічних спільностей, що її оточують. Сформована етнічна самосвідомість є умовою сприятливих міжетнічних відносин, включаючи особистісні [8].

Під час визначення поняття національної самосвідомості у педагогіці найчастіше робиться акцент на тих ознаках, які характеризують національну свідомість (знання рідної мови, історії, культури, повага до свого та інших народів, уміння працювати на благо Вітчизни, ставлення особистості до рідного краю, ставлення до етносу, нації, народу, ставлення до культури українського народу, ставлення до України, розбудови української незалежної держави, ставлення до суспільства, людей, ставлення до себе [3, с. 46; 4, с. 10; 6, с. 17–19].

На думку Д. Тхоржевського, національна самосвідомість успішно формується тоді, коли у старшокласників виховується осмислене і обґрунтоване емоційне ставлення до дійсності. Погляди, переконання, ідеали успішно трансформуються в стійкі духовні утворення, коли особистість дослідницькими, евристичними шляхами вичерпує їх із певної сукупності відомостей, художніх образів, народних звичаїв і традицій [9, с. 93].

Можна розглядати національну самосвідомість як усвідомлення особою приналежності до своєї нації, що проявляється у вивченні свого народу, його матеріальної і духовної культури, в оволодінні національними і загальнолюдськими цінностями, перетворенні цих знань у переконання, спрямуванні своєї діяльності на благо народу.

Переважно національна самосвідомість формується на основі позитивних емоцій, відчуттів та почуттів, які виражаються у любові до рідної мови, історії, культури, традицій тощо.

Дослідник А. Березін вважає, що у національній самосвідомості відображаються основні засади буття та розвитку етнопонаціональної спільноти, способи інтерпретації соціальних подій, форми специфічних настановлень для індивіда щодо соціальних явищ і процесів, сукупність уявлень, знань, орієнтувань, спрямувань, засвоєних і виявлених у процесі етнізації, накопичених з досвіду власного життя чи своєї етнічної групи про культуру, життєві цінності, своя належність до етносу, а також бачення місця свого народу серед інших народів [1, с. 79].

Значний потенціал щодо формування національної самосвідомості старшокласників як основи міжнаціонального спілкування має шкільний євроклуб, робота якого спрямована на всебічне вивчення учнями історії, культури, звичаїв і традицій країн Європейського союзу та України як невід'ємної частини європейської спільноти. Євроклуб готує молодь до життя в об'єднаній Європі, сприяє її самореалізації, вихованню європейської свідомості, пропаганді спільних європейських цінностей, відкриває перспективи на майбутнє, дає можливість учням співпрацювати з ровесниками з інших країн.

Т. Гаюн та М. Смолінський [7] серед основних форм роботи євроклубу загальноосвітнього навчального закладу виокремлюють такі: проведення зустрічей та клубних змагань школярів, які є членами євроклубів (іноземними та рідною мовами); святкування дня народження євроклубу; регулярні зустрічі з обговоренням проблем щодо ЄС; проведення творчих конкурсів (конкурси малюнків та малюнка на асфальті, конкурс есе, статей на задану європейську тематику); випуск шкільних та міжшкільних бюлетенів та газет; святкування Дня Європи; організація днів національних культур європейських країн; організація днів/

вечорів європейської кухні; організація заходів на теми «Європейські свята», «Європейські видатні особистості», «Європейське мистецтво», «Музика, яку слухає молодь всієї Європи», «Європейська культурна спадщина»; проведення вікторин за європейською тематикою; проведення міжнародних зустрічей дітей (онлайн) за темами, обраними для програми «Європа в школі»; організація обмінів/листування зі школами європейських країн; проведення круглих столів для старшокласників, парламентських ігор, ток-шоу; проведення КВК, змагань «Що? Де? Коли?» за участю кількох шкіл; організація міжнародних проектів для учнів з різних європейських країн; проведення лекторіїв (з використанням матеріалів навчальних модулів європейських студій) на теми європейської інтеграції.

Використання квестів дозволяє удосконалити пошукову діяльність старшокласників, задає їм параметри цієї діяльності і визначає її час. Така діяльність перетворює старшокласників на активних суб'єктів виховної діяльності, підвищуючи не лише мотивацію до процесу здобуття знань, але і відповідальність за результати цієї діяльності і їх презентацію. Так, досить вдалим є досвід використання квестів Радою євроклубів м. Кропивницький, яка до Міжнародного дня толерантності (2017 рік) влаштувала квест «Ми разом». Свої знання та навички толерантного спілкування продемонстрували 29 команд активних євроклубів Кіровоградської області. Команди мали змогу взяти участь у вікторині «Крокуємо Європою», створити «Температуру толерантності» своєї команди, організувати спортивну хвилинку «Коктейль рухів», визначити мову та традиції різних країн Європи, створити портрет толерантної людини, побудувати «Інтерактивний пам'ятник», познайомитись з культурою національних діаспор м. Кропивницький: Союзу вірмен України, Спілки поляків «Полонія», обласного німецького культурного центру «Розвиток». Результатом квесту став створений Кодекс толерантності Ради євроклубів м. Кропивницький.

У рамках «Єврофесту – 2016», який проходив у м. Кропивницький та об'єднав діяльність 34 євроклубів міста і області, проведено квест «Україна єдина. Цілі сталого розвитку».

Відкриттю «Європейського містечка» до Дня Європи (2016 рік) на Харківщині передував парад представників 51 євроклубу. Гості «Європейського містечка» познайомилися з презентаціями національних спільнот: Харківського товариства польської культури, Харківського міського товариства греків «Геліос», культурно-просвітницького німецького центру «Будинок Нюрнберга», Французького інституту в Харкові тощо. У рамках святкування на майданчику парку «Дикий Захід» для старшокласників відбувся квест на європейську тематику.

Квест є перспективним методом виховної роботи, бо має низку переваг для формування

національної самосвідомості: стимулює інтерес до національної культури та культур інших країн, прищеплює толерантне ставлення до представників різних етнічних груп, викликає потребу в спілкуванні, взаємодії з людьми різних національностей.

Метою тренінгів є розширення світогляду старшокласників, набуття знань про історичні пам'ятки України, формування почуття патріотизму та активної життєвої позиції старшокласника, соціалізація та самореалізація в умовах швидкоплинних змін, закріплення навичок спілкування в групі, обмін думками та досвідом позашкільного життя, розвиток креативного та критичного мислення, здобуття вмінь працювати в команді. На думку Я. Боренько [2], тренінги з європейської інтеграції є складними, оскільки, окрім вмінь і навичок, передбачають пояснення учасникам значної кількості фактичного матеріалу.

Одним із найдієвіших засобів формування національної самосвідомості старшокласників у роботі шкільного євроклубу є метод проектів. Проект завжди містить задум, засоби реалізації задуму, результати.

Вдалим прикладом успішного здійснення низки проектів може слугувати шкільний євроклуб «Бджілка» Харківської спеціалізованої школи № 73, який протягом 11 років реалізував понад 40 різнопланових проектів: «Мої права в моїй школі», «Права дітей у притулках», «Рівний – рівному про права дитини», «Зміцнимо здоров'я дітей!», «Ні!» – дитячій експлуатації», «Подаруй радість дітям!», «Я проти наркоманії, тютюнопаління, СНІДу», «Україна в Голокості», «Добро починається з тебе!», «Ми діємо! Річка Немішлянка – водна артерія міста», «Здорова дитина – успішний учень», «Моє місто в контексті Європи» (Чехія), «Друг та ворог у ЗМІ (вивчення ставлення до емігрантів протягом останніх 30 років)» (Німеччина), «Ми можемо більше! Сприяння громадянській партиципації молоді в регіонах України, Росії і Грузії» (Німеччина), «Вивчаємо Європу разом!» (Польща).

Знання можуть трансформуватися у переконання, прагнення, мотиви діяльності лише за умови їх переходу через сферу емоцій особистості. Використання під час роботи євроклубу методів емоційного стимулювання (ділових ігор, конференцій), змагань (конкурсів типу «Ідеї для майбутнього», фотоконкурсів, конкурсів на краще виконання фольклорних творів), романтики (героїчної, романтики пам'яті під час дослідження історії свого краю, романтики близькості до природи під час вивчення особливостей природокористування в певній місцевості) забезпечило умови для розвитку емоційного компонента національної самосвідомості старшокласників. Становленню пізнавального інтересу до вивчення національної спільноти як вищого інтегративного почуття

сприяло створення проблемних ситуацій та спілкування і співпраця із представниками інших соціальних інститутів.

Отже, запропоновані форми і методи роботи забезпечують зростання рівня сформованості національної самосвідомості молоді, сприяють розвитку активності щодо засвоєння українських національних цінностей, щодо творчого використання набутих знань, умінь, навичок.

Висновки. На основі аналізу наукової літератури та роботи євроклубів країни встановлено, що основними шляхами формування національної самосвідомості є національне виховання, знання мови, історії, мистецтва, кращих традицій і звичаїв народу, виховання любові до Батьківщини, почуття обов'язку перед нею, високої відповідальності, виховання власної гідності, волі, готовності до праці заради громадського добра, готовності до участі у продовженні культурно-історичних традицій свого народу.

Перспективою подальших пошуків може бути детальніша розробка проблеми формування в учнівської молоді національної самосвідомості.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Березін А.М. Психологічні чинники ґенези національної самосвідомості особистості: дис. ... канд. псих. наук. К., 2002. 208 с.

2. Боренько Я. Тренінги з європейської інтеграції та впровадження європейських проектів: посібник / за ред. О. Шинаровської, Х. Чушак. Видання здійснено в рамках проекту «Лідери європейської освіти» за підтримки Фонду імені Стефана Баторія, програма «Громадянські ініціативи у Східній Європі». Львів, 2010. 52 с.

3. Кловак Г.Т. Роль традицій української етнопедагогіки як фактору формування національної самосвідомості молодших школярів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. К., 1996. 198 с.

4. Мартинюк І.О. Національна система виховання: шляхи реалізації. Рідна школа. 1994. № 3. С. 18–20.

5. Наушабаева С.У. Проблема поликультурного образования в американской педагогике (анализ концепции Д. Бэнкса). Педагогика. 1993. № 1. С. 104–109.

6. Осипець Р. Критерії оцінки рівня сформованості національної самосвідомості особистості. Рідна школа. 2000. № 1. С. 17–19.

7. Особливості створення євроклубу: метод. посіб. / за ред. Т.В. Гаюна, М.В. Смолінського. Рівне, 2008. Освітній навігатор. URL: http://navigator.rv.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=2019:2013-04-02-13-19-03&catid=125:2013-04-02-13-16-22.

8. Римаренко Ю.І. Національний розвій України. К., 1995. 270 с.

9. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості / за ред. Д.О. Тхоржевського. К.: ІЗМН. 1998. 150 с.

РОЛЬ ПОЗАКЛАСНОЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ У ФОРМУВАННІ
МОРАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВTHE ROLE OF EXTRACURRICULAR EDUCATIONAL WORK
IN FORMING OF JUNIOR PUPILS MORAL VALUES

У статті на основі аналізу філософської та психолого-педагогічної літератури розкривається сутність поняття «позакласна робота». Проаналізовано роль і значення позакласної виховної роботи у формуванні моральних цінностей молодших школярів. Визначено місце позакласної виховної роботи в шкільному житті. Розглянуто особливості, завдання, умови та форми організації позакласної роботи в початковій школі. Досліджено вплив зацікавленості учнів молодших класів і вчителів на ефективність позакласної виховної роботи.

Ключові слова: виховний процес, молодші школярі, моральне виховання, моральні цінності, позакласна робота, початкова школа.

В статье на основе анализа философской и психолого-педагогической литературы раскрывается сущность понятия «внеклассная работа». Проанализированы роль и значение внеклассной воспитательной работы в формировании нравственных ценностей младших школьников. Определено место внеклассной воспитательной работы в школьной жизни. Рассмотрены особенности, задачи, условия и формы орга-

низации внеклассной работы в начальной школе. Исследовано влияние заинтересованности учеников младших классов и учителей на эффективность внеклассной воспитательной работы.

Ключевые слова: воспитательный процесс, младшие школьники, нравственное воспитание, моральные ценности, внеклассная работа, начальная школа.

In the article on the basis of the analysis of philosophical and psychological and pedagogical literature reveals the essence of the concept of "extra-curricular work". The role and importance of extracurricular educational work in the formation of moral values of junior pupils is analyzed. The place of extracurricular educational work in school life is determined. Features, tasks, conditions and forms of organization of extracurricular work in elementary school are considered. The influence of the interest of junior pupils and teachers on the effectiveness of extracurricular educational work is explored.

Key words: educational process, junior schoolchildren, moral education, moral values, extracurricular activities, elementary school.

УДК 373.3.015.31:17.022.1

Поліщук О.П.,

аспірант кафедри теорії і методики виховання

Рівненського державного гуманітарного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У Законі України «Про освіту» [2] підкреслюється, що важливе місце у системі навчально-виховної діяльності вчителя займає позакласна виховна робота. У Концепції позакласної виховної роботи зазначено, що нове педагогічне мислення повинно базуватися на принципово новому ставленні до учнів. На чільне місце виховного процесу висувається не прямий вплив, що часто призводить до адміністрування, а взаємодія, співробітництво учасників навчально-виховного процесу [4]. Вчитель початкових класів має побудувати позакласну роботу цікаво, дібрати такий зміст і методи роботи, щоб задовольнити потреби кожної дитини в активності, самодіяльності, у спілкуванні з однолітками, що базується на ідеях моралі, гуманізму, оновлення, демократії.

З огляду на це актуальним є пошук і розробка нових змісту, форм і методів виховання у позакласній роботі початкової школи, які б сприяли удосконаленню виховного процесу в школі. Це можливо завдяки створенню морально-психологічного клімату поваги до знань, поєднанню завдань, вирішуваних школою, з потребами довілля, підбору раціонального змісту виховання відповідно до мети і рівня вихованості колективу, використання різноманітних форм і методів виховного впливу, які б спонукали молодших школярів до високого прояву активності, ініціативи й самостійності.

Завдання загальноосвітньої школи полягає в тому, щоб не тільки збагатити пам'ять учнів знаннями, а й постійно формувати глибокі та стійкі пізнавальні інтереси. Свої завдання школа може вирішувати успішніше, якщо більше в початково-виховній роботі будуть ураховуватися індивідуальні особливості, нахили та пізнавальні інтереси дітей до певного виду діяльності. Їх напрямки і зміст залежать не тільки від успішного навчання в школі, але й від гармонійного розвитку особистості. Шкільна програма, хоч би як вона відповідала потребам часу, не може дати повного обсягу знань, не встигає за новими науковими відкриттями. Заповнити цю прогалину покликана система різноманітної за змістом і формою позакласної роботи. Позакласна робота є також необхідною ланкою і в єдиній системі виховання школярів. У позаурочний час продовжується цілеспрямована робота з морального і розумового виховання школярів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

До проблеми організації позакласної виховної діяльності молодших школярів зверталися у своїх працях Ю. Бабанський, О. Голік, Т. Дем'янюк, Н. Кудикіна, Г. Майборода, К. Слесик, В. Сухомлинський, Т. Сущенко, Т. Чубенко, К. Ушинський та інші. Вирішенням проблеми виховання учнів у процесі позакласної роботи займалися П. Блонський, А. Макаренко, С. Русова, М. Стельмахович, С. Шацький, М. Фіцула, М. Євтух та інші

науковці-педагоги, а також відомі психологи і філософи І. Бех, І. Зязюн, О. Катарський, Г. Костюк, В. Шинкарук та інші. Науковцями проведено низку досліджень, у яких висвітлюються проблеми формування окремих навичок, умінь та потреб школярів в умовах позакласної виховної роботи (Т. Гуменникова, Г. Іваниця, О. Коркішко, О. Матвієнко, Ж. Петрочко, Н. Пташнік, С. Свириденко, К. Слесик, Г. Ясякевич та інші).

Теоретичні основи виховання у школярів моральних якостей, з'ясування їх суті й умов формування висвітлені у працях І. Беґа, Л. Божович, О. Киричука, Г. Костюка, О. Скрипченка та інших. Моральному вихованню учнів у позакласній роботі значну увагу приділяли О. Богданова, Л. Канішевська, В. Коротеєва, Л. Нестеренко, Я. Романова, Л. Руднева, Н. Трофимова, М. Юр'єва та інші. Ними досліджені та експериментально перевірені об'єктивні та суб'єктивні стимули розвитку почуттів і моральних уявлень учнів початкових класів у процесі позакласної роботи.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Однак залишаються недостатньо вивченими та обґрунтованими сучасні соціально-педагогічні умови ефективності роботи закладів освіти щодо морального виховання молодших школярів у позакласній виховній роботі. Бракує сучасних науково обґрунтованих рекомендацій щодо вдосконалення форм і методів педагогічної діяльності. Не проаналізована вченими роль позакласної роботи та її вплив на моральне виховання сучасних молодших школярів.

Мета статті – проаналізувати сутність позакласної виховної роботи та визначити її роль у формуванні моральних цінностей молодших школярів.

Виклад основного матеріалу. Головне завдання навчального закладу – формувати глибокі та міцні знання основ наук у підростаючого покоління, виробляти навички і вміння застосовувати їх на практиці, адже школа – це життєвий простір учнів, де вони не просто готуються до життя, а й живуть. За умов швидких змін в усіх сферах життя для учнів, окрім занять на уроках, для їх нормальної життєдіяльності потрібні нові соціальні враження і переживання, нове позаурочне життя, нові можливості самовираження, сприятливий для гармонійного розвитку психологічний комфорт. У розв'язанні зазначених завдань величезну роль має відігравати позакласна робота. Утвердившись як повноцінна ланка в ланцюгу безперервного виховного процесу, вона надає дітям широкі і нетрадиційні можливості для покращення психологічного здоров'я, для самовираження, знімаючи щоденні напруження заформалізованого шкільного життя.

Позакласна робота – це складова частина навчально-виховної роботи школи, яка є однією з форм організації дозвілля учнів, а також сукуп-

ністю різних видів діяльності, що володіє широкими можливостями позитивної дії на учнів, є самостійною сферою навчально-виховної роботи вчителя, яка здійснюється у взаємозв'язку з роботою на уроці. Це система занять, заходів і організованого навчання учнів, яка проводиться в школах і поза ними під керівництвом учителів, громадськості, органів учнівського самоврядування.

Роль і значення позакласної виховної роботи у всебічному розвитку особистості посилюється тим, що вона сприяє вихованню не лише духовності і моральності, задоволенню різнобічних інтересів, а й стимулює розвиток творчої обдарованості й індивідуальності, залучає дитину до загальнолюдської гуманітарної культури. Позакласна робота, будучи не обов'язковою, природно добуває незаповнені проміжки соціального становлення особистості. Свобода і можливість вибору улюблених занять у позашкільний час добре впливає на молодших школярів. Організація діяльності дітей у формі дозвілля сприяє вільному спілкуванню у середовищі ровесників, з якими дитина вважає себе найтісніше пов'язаною, авторитет яких для неї безперечний. Водночас переживання успіху викликає позитивне ставлення до творчої діяльності, сприяє набуттю певного життєвого досвіду, навичок самостійної діяльності і поведінки, тобто поступово здійснюється становлення тих властивостей і якостей, які є складниками творчої особистості. Позакласна виховна робота визначається як найскладніша і найменш керована частина всієї педагогічної системи і характеризується безліччю регульованих і нерегульованих впливів на особистість дитини. Ефективність виховної роботи досягається не завдяки збільшенню кількості обов'язкових позакласних заходів, а шляхом підвищення її якості.

У всебічному розвитку особистості роль позаурочної діяльності неоціненна, бо надзвичайно широким є її освітній, розвивальний та виховний потенціал. Освітня функція позаурочної діяльності полягає у тому, що навіть у замаскованій формі, поглиблюючи знання з основ наук, вона невимушено стимулює формування пізнавальних потреб школярів. Пошук істини у явищах навколишньої дійсності спрямовує дитину до постійного самовдосконалення, а прагнення якнайшвидше проявити свої здібності і вміння через призму різних видів діяльності – до самореалізації у правильно скерованій позаурочній роботі. У такий спосіб розкриваються всі резерви дитячої душі, її здібності і таланти. Немає сумніву в тому, що у позаурочній діяльності істотно змінюється позиція учнів, у них виробляється наполегливість, допитливість, забезпечується засвоєння нових знань, формування практичних умінь і навичок, які розширюють і поглиблюють світогляд школяра.

У процесі позакласної діяльності розвиваються і формуються моральні цінності, така важлива якість особистості, як відповідальність, яка стає мотивом діяльності, керуючою ланкою у разі вибору. Школяр вчиться відповідати не тільки за свою поведінку, а й за свої вчинки, думки. Позакласна діяльність забезпечує можливість вільного морального вибору. Зокрема, І. Бех зазначає: «Тільки добровільно приймаючи рішення, здійснюючи моральний вибір, дитина порівнює певні поведінкові варіанти, вчиться позбавлятися своєї егоцентричної точки зору і ставати на позицію інших людей» [1].

Позакласні заняття допомагають створити в школі атмосферу багатого духовного життя, сприяють розвитку пізнавальних інтересів, потреб і практичних умінь. Заняття в гуртках і клубах, екскурсії, конкурси і вікторини, завдання з позакласного читання, практичні роботи пробуджують у школярів допитливий інтерес до знань, до життя і праці. Під час позакласної виховної роботи створюються можливості для виховання у дітей моральних принципів, для виховання патріотизму, чесності, для засвоєння правил культурної поведінки.

Позакласна робота є організованою на добровільних засадах діяльністю учнів, спрямованою на розширення й поглиблення їхніх знань, умінь і навичок, розвиток самостійності, творчих здібностей, інтересу до навчання в позаурочний час, базується на вподобаннях і бажанні дітей та повинна бути цікавою для учнів, задовольняти їхні потреби, запити тощо. Основна особливість позакласної роботи полягає в тому, що зміст її виходить за межі шкільної програми [7]. Позакласна робота сприяє розвитку мислення молодших школярів, виховує повагу до праці та почуття відповідальності за доручену справу, сприяє дисциплінованості, ініціативності та творчості. Найголовнішою умовою організації позакласної роботи є керівна роль учителя. Завдання вчителя полягає в тому, щоб сформулювати в дітей стійкий інтерес до захоплення різноманітними видами діяльності. Щоб зацікавити молодших школярів, учитель повинен бути підготовлений до означеного виду діяльності [5]. М. Фіцула визначає позакласну роботу як різноманітну освітню і виховну діяльність, що спрямована на задоволення інтересів і запитів дітей, її організовує з учнями в позаурочний час колектив школи [6, с. 341].

Виокремлюють такі форми позакласної роботи: індивідуальна, групова, масова [3, с. 97].

Під час організації індивідуальної позакласної роботи класовод, враховуючи інтереси молодших школярів, спочатку планує індивідуальні завдання для окремих учнів, надалі об'єднує їх у тимчасові групи відповідно до виявлених інтересів.

Основою організації всіх позакласних заходів є гурткова робота, яка поєднує індивіду-

альну творчість кожного учня з колективною. Її слід організовувати з метою виховання почуття моральності, колективізму й відповідальності за доручену справу і проводити за чіткою програмою, розробленою вчителем.

До масових позакласних занять належать ранки, виставки робіт учнів, туристичні походи тощо. Означені форми роботи проводяться відповідно до типових програм для загальноосвітніх шкіл, а також за програмами, розробленими окремими педагогами.

Позакласна робота формує додаткові знання, вміння й навички в дітей, забезпечує їх інтелектуальний, моральний, духовний та фізичний розвиток, готує до активної професійної та громадської діяльності, створює умови розвитку та організації змістовного дозвілля, відповідного до інтересів, здібностей, талантів, обдарувань і стану здоров'я дітей молодшого шкільного віку. Для успішності організації позакласної роботи їй слід систематично планувати з огляду на передбачувані результати виховного впливу. Це дозволяє керувати процесом виховання, координувати всі виховні впливи, поглиблювати й розширювати їхні цілі та завдання.

Висновки. Важлива роль у вихованні молодших школярів, розширенні і поглибленні їхніх знань, формуванні та розвитку моральних цінностей належить позакласній роботі. Позакласний виховний педагогічний процес не можна ототожнювати з навчальним. Перед ним не ставиться завдання опрацювати державний стандарт загальної освіти. Його логічно розглядати в контексті соціальної комунікації і як процес соціально-педагогічної взаємодії, в якій найважливішу роль відіграють феномени емпатії, атракції, рефлексивної саморегуляції тощо.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: науково-метод. посібник. Київ: ІЗМН, 1998. 204 с.
2. Про освіту: Закон України від 5 вересня 2017 р. № 2145-VIII. URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html.
3. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1997. 304 с.
4. Гончаренко С.У., Новоселецький В.Ф., Оржехівська В.М., Постовий В.Г., Хлебникова Л.О., Чорна К.І. Концепція позакласної виховної роботи загальноосвітньої школи. Рідна школа. 1991. № 6. С. 48–55.
5. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. 5-те вид., перероб. і доп. Київ: Білоцерківська книжк. ф-ка, 2007. 656 с.
6. Фіцула М.М. Педагогіка: навч. посіб. для студ. вищих пед. закладів освіти. Київ: Альма-Матер, 2000. 544 с.
7. Хмель В. Позакласна виховна робота на основі життєдіяльності об'єднання-гри. Початкова школа. 2004. № 12. С. 39–40.

ТЕХНОЛОГІЯ ВЗАЄМОДІЇ ЗАКЛАДІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З РОДИНАМИ У ФОРМУВАННІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

TECHNOLOGY OF INTERACTION OF PRE-SCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS WITH FAMILIES IN THE FORMATION OF HEALTH-SAVING AWARENESS OF PRESCHOOL CHILDREN

У статті представлено низку науково-методичних підходів до реалізації взаємодії закладів дошкільної освіти з родинами у формуванні здоров'язбережувальної самосвідомості дітей дошкільного віку. Здійснено науково-методичний опис дидактичних модулів навчання дітей означеної вікової категорії здоровому способу життя. Розглянуто основні й дотичні поняття з питання їхнього валеологічного виховання. Основним осередком, де відбуваються становлення і розвиток особистості дитини, представлено її сім'ю. Стаття написана під гаслом: «До здоров'я дітей – через освіту дорослих». Зміст статті налаштовує на партнерські стосунки між учасниками навчально-виховного процесу та актуалізацію педагогічного потенціалу родин з питання формування здоров'язбережувальної самосвідомості дітей дошкільного віку.

Ключові слова: здоров'я, здоровий спосіб життя, виховання культури здоров'я, співпраця, педагогічна технологія.

В статті представлено ряд науково-методичних підходів до реалізації взаємодії закладів дошкільної освіти з родинами у формуванні здоров'язбережувальної самосвідомості дітей дошкільного віку. Здійснено науково-методичний опис дидактичних модулів навчання дітей означеної вікової категорії здоровому способу життя. Розглянуто основні й дотичні поняття з питання їхнього валеологічного виховання. Основним осередком, де відбуваються становлення і розвиток особистості дитини, представлено її сім'ю. Стаття написана під гаслом: «До здоров'я дітей – через освіту дорослих». Зміст статті налаштовує на партнерські стосунки між учасниками навчально-виховного процесу та актуалізацію педагогічного потенціалу родин з питання формування здоров'язбережувальної самосвідомості дітей дошкільного віку.

представлена сім'я. Стаття написана під девизом: «К здоров'ю дітей – через образование взрослых». Содержание статьи нацелено на партнерские отношения между участниками учебно-воспитательного процесса и актуализацию педагогического потенциала семьи по вопросам формирования здоровьесберегающего самосознания детей дошкольного возраста.

Ключевые слова: здоровье, здоровый способ жизни, воспитание культуры здоровья, сотрудничество, педагогическая технология.

The article presents a number of scientific and methodological ways to implement the interaction of pre-school institutions with families in the formation saving health consciousness of preschool age children. There is a scientific and methodological description of the didactic modules for teaching children of the designated age category of healthy way of life. The basic and additional concepts of their valeological education are considered. The main environment, where the formation and development of the child's personality is taking place, the family is represented. The article is written under the motto: "To the health of children – through adult education". The content of the article is aimed at partnership relations between participants in the educational process and actualization of the pedagogical potential of the family on the issues of formation of health-saving self-awareness of children of preschool age.

Key words: health, healthy lifestyle, education of health culture, cooperation, pedagogical technology.

УДК 373.2+37.025+37.009.11+614

Просенюк А.І.,
канд. пед. наук,
старший викладач кафедри
сімейної та спеціальної педагогіки
і психології
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з найважливіших проблем в умовах соціально-економічного реформування України є впровадження світових тенденцій щодо поліпшення стану здоров'я населення через освіту, адже здоров'я нації сьогодні розглядається як показник цивілізованості держави, що відображає соціально-економічний стан суспільства.

Стратегічні завдання всебічного розвитку людини й становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я викладені в національних програмах «Освіта» («Україна XXI століття») і «Діти України». У Національній доктрині розвитку освіти й програмі «Здоров'я нації» визначено всебічний розвиток людини (зокрема, дитини), становлення її духовного, психічного та фізичного здоров'я. Прийнято низку таких державних програм: Національна програма «Здоров'я через освіту», цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», де наголошується на необхідності вдосконалення

змісту педагогічної освіти відповідно до вимог сьогодення, на необхідності виховання нової генерації з розумінням цінностей життя й здоров'я, необхідності підготовки педагогічних працівників з новим гуманістичним типом мислення, з високим рівнем професійно-особистісних якостей та з відповідним ставленням до суспільних й індивідуальних цінностей.

Ці завдання відображено в Концепції національної безпеки України й Базовому компоненті дошкільної освіти. Сучасний стан розвитку освітньої галузі, зокрема дошкільної, характеризується доволі популярним у мовленні педагогів терміном «технологія». Це поняття чітко відстежується в державних нормативних документах. Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти в Україні наголошується на тому, що система дошкільної освіти має забезпечувати інноваційний характер освітньої діяльності з використанням сучасних виховних та начальних технологій, належні умови для педагогічної творчості, вдосконалення майстерності вихователя [2].

Варто зазначити, що наразі у сучасних нормативно-правових документах (Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки) одним із головних напрямів діяльності закладів дошкільної освіти визначено залучення батьків як окремої громадськості до формування місії навчальних закладів та відповідних стратегій освіти [10], оскільки потребами сьогодення продиктовано необхідність тісніше інтегрувати родинне і суспільне виховання, зберегти пріоритет дошкільного виховання, активніше залучаючи родини до участі у навчально-виховному процесі закладу дошкільної освіти, психолого-педагогічної і медичної самоосвіти [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові пошуки та концептуальні ідеї розвитку освіти в напрямі формування культури здоров'я розглянуто у роботах А. Богуш, Н. Березіної, І. Брехмана, Е.С. Вільчковського, М. Галябарник, Л. Гримак, М. Гончаренко, В. Горащука, М. Гриньової, Н. Денисенка, О. Дубогай, Л. Жаліло, Ю. Змановського, С. Кириленко, В. Климової, Г. Кривошеєвої, В. Нестеренко, А. Цось та інших. Питанням професійної підготовки педагогів до здоров'язбережувальної діяльності присвячені наукові праці П. Джуринського, Б. Долинського, Н. Тимошенко, Є. Чернишової, І. Чупаха, Е. Пужаєва, І. Соколова, Б. Шиян та інших.

Цілковитим правомірно в публікаціях вітчизняних учених І. Бега, А. Богуш, О. Кононко, З. Плохий обґрунтовано необхідність і важливість формування системи цінностей у дитини з дошкільного віку й упродовж життя. Питанням оздоровчої роботи в дошкільному навчальному закладі присвятили свої праці Г. Беленька, Г. Григоренко, Н. Денисенко, Ю. Коваленко, Н. Левінець, Н. Маковецька та інші.

Педагогічні технології у вітчизняній навчально-виховній системі розглядалися науковцями (А. Набока, А. Нісімчук, О. Падалка, В. Пуцова, І. Смолюк, О. Шпак).

Недостатня оздоровча спрямованість навчально-виховного процесу і фізичного виховання у деяких дошкільних закладах, навчання і виховання дітей за старою інформаційною моделлю без урахування особистісно орієнтовного підходу, відсутність співпраці з родинами – усе це призводить до послаблення у дітей фізіологічних, психологічних, духовних і соціальних основ розвитку особистості (В. Количев) [8, с. 182]. Багаторічні дослідження засвідчили, що саме ці явища і призводять до зниження працездатності, імунітету, до частих захворювань та ослаблення здоров'я у понад 53% дошкільників (Г.І. Григоренко, Н.Ф. Денисенко, Ю.О. Коваленко, Н.В.Маковецька).

Постає глобальна проблема – розроблення здоров'язбережувальних та здоров'яформувальних технологій, які б не лише сприяли максимальному розвитку фізичного тіла дошкільників, а й розвитку їхньої психіки, формуванню духовності, навичок комунікативності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Ознайомлення з результатами теоретичних напрацювань щодо окресленої проблеми дало змогу виявити низку суперечностей між необхідністю формування здоров'язбережувальних основ у світобаченні дітей дошкільного віку та недостатньою увагою до розробки відповідних педагогічних умов забезпечення інтеракції між їхніми родинами та працівниками закладів дошкільної освіти з цього питання, оскільки освітянська діяльність не може бути професійною, якщо не враховує ресурси здоров'я дітей та педагогічну підготовленість батьків. Важливе практичне значення проблеми зумовило вибір теми наукового дослідження.

Мета статті – представити низку науково-методичних підходів до реалізації взаємодії закладів дошкільної освіти з родинами у формуванні здоров'язбережувальної самосвідомості дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. У сучасній науці поняття «здоров'я» розуміють як природний стан організму, що характеризується відсутністю будь-яких хворобливих змін, що з'являються під впливом біологічних і соціальних чинників. У повсякденному житті поняття «здоров'я» розуміють як відсутність хронічних захворювань, болю та дуже рідко зіставляють його зі здоровим способом життя [9, с. 20]. Однак здатність протистояти хворобам, пристосовуватися до навколишнього середовища, схильність до самозбереження, саморозвитку також входять до цього поняття й вимагають ціннісно-вольового ставлення до власного здоров'я на моральних засадах, оскільки здоровий спосіб життя – це спосіб життя, що заснований на моральності. Він має бути раціонально організованим та активним [1, с. 34, 53]. Серед багатьох учених і практиків (Т. Андрющенко, Г. Григоренко, О. Дубогай, Н. Денисенко, Н. Синягіна, О. Козін) поширена компетентна думка про те, що стан здоров'я залежить не лише від зовнішніх чинників, а й від власного ставлення до здоров'я. «Охорона власного здоров'я – це безпосередній обов'язок кожного, людина не має права перекладати його на оточуючих, аби не довести себе до катастрофічного стану у віці 20–30 років», – додає О. Шлапаченко [12, с. 16].

Підсумки досліджень залежності здоров'я людини від різних чинників переконують, що стан системи охорони здоров'я зумовлює лише близько 10% усього комплексу впливів. Останні 90% припадають на екологію (20%), спадковість (близько 20%) і найбільше – на умови та спосіб життя (близько 50%) (Е.С. Вільчковський, Н.Ф. Денисенко, Б.Т. Долинський, А.В. Цось, Б.М. Шиян та інші) [7, с. 10].

Діти дошкільного віку упродовж 8–10 годин щодня перебувають у дошкільному закладі. Решту часу вони перебувають в оточенні родини, тому їхнє здоров'я (фізичне, психічне, духовне і соціальне) залежить від того, яке здоров'язберігальне

та здоров'яформувальне середовище створено там. Крім того, здоров'я – це не лише відсутність хвороб, а й певний рівень фізичної вихованості, підготовленості, функціонального стану організму, що розвивається (Б. Долинський) [5, с. 93], тому варто розглянути поняття «виховання культури здоров'я», що складає невід'ємну частину становлення особистості дитини і покликане забезпечити той характер і рівень фізичної, мотиваційно-вольової готовності, що необхідний людині для повноцінної життєдіяльності. Поняття «виховання культури здоров'я» розглядаємо як виховання в дітей особистісних якостей, які сприяють збереженню та зміцненню здоров'я, а також формування уявлень про здоров'я як цінність, посилення мотивації на ведення здорового способу життя, підвищення відповідальності за особисте здоров'я, здоров'я родини.

Аналіз літературних джерел свідчить, що не існує одностайної думки щодо визначення поняття «здоровий спосіб життя». Так наприклад, визначення здорового способу життя у своїй науковій публікації наводить О. Богініч: «Це сформованість психологічної установки на збереження, зміцнення та примноження власного здоров'я та здоров'я оточення, активна діяльність індивіда в цьому напрямку, оздоровлення способу життя, боротьба зі шкідливими звичками та чинниками ризику для здоров'я, а також сукупність ціннісних орієнтацій та настанов, звичок, режиму, ритму і темпу життя, спрямованих на оптимальне збереження, зміцнення, формування, відтворення здоров'я в процесі навчання та виховання, спілкування, праці та відпочинку й передачу цього досвіду в майбутньому» [4, с. 191].

Розглянемо поняття «технологія взаємодії закладів дошкільної освіти з родинами».

Історично поняття «технологія» виникло у значенні науки про майстерність, що дослівно означає "techne" – мистецтво, майстерність і "logos" – слово, вчення [4, с. 56]. Похідним від цього поняття є такі: «технологія навчання», «технологія освіти», «педагогічна технологія», «здоров'язбережувальна технологія».

За визначенням ЮНЕСКО, педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів і їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти. «Словник основних термінів і понять з превентивного виховання» (2007 р.) містить таке визначення: «Технології педагогічні – комплексний, інтегрований процес, який включає людей, ідеї, засоби і методи організації діяльності для реалізації проблем, що охоплюють основні аспекти навчання і виховання» [6, с. 9].

Класифікація здоров'язбережувальних технологій у дошкільній освіті визначається за домінуванням цілей і розв'язуваних задач, а також провідних засобів здоров'язбереження педагогічного процесу

(О. Богініч, Л. Гаращенко, О. Івахно, Н. Левінець, Ж. Петрова) [3, с. 16].

У нашому дослідженні з метою вивчення стану ефективності роботи педагогів закладів дошкільної освіти (далі – ЗДО) з сім'ями з питання формування здоров'язбережувальної самосвідомості дітей дошкільного віку було проведено діагностувальну роботу (бесіди, тестування, анкетування, дослідження за допомогою проектних методик) з працівниками закладів дошкільної освіти та батьками дітей означеної вікової категорії, завдяки чому було визначено такі причини обмеженої їх взаємодії: збереження парціальних стосунків з сім'ями вихованців (на рівні управління ЗДО); низький рівень діалогічного спілкування у взаєминах з батьками (на рівні педагогічного колективу); традиційне ставлення до дитячого закладу як до інституту, що обслуговує сім'ю й односторонньо виконує функції виховання; відсутність досвіду впорядкованої проектної діяльності з питань формування здоров'язбережувальної самосвідомості дітей дошкільного віку (на рівні сім'ї).

Прагнення змінити традиційну ситуацію спонукало нас до пошуку розв'язання цієї проблеми. У процесі проведення цієї роботи нами було виокремлено такі критерії сімейного впливу: склад сім'ї; загальна сімейна атмосфера; особливості взаємин «дитина – дорослі члени родини»; характер стосунків; мета виховання дитини; стиль взаємин з дитиною; психолого-педагогічні завдання; особливості сімейного виховання, зокрема, роль сім'ї в передаванні культурного та здоров'язбережувального досвіду.

Також нами було виокремлено такі критерії оцінювання взаємодії з сім'єю: 1) поінформованість сторін про особливості розвитку дитини в сім'ї та дошкільному закладі; 2) залучення до спільної діяльності; 3) ціннісне ставлення один до одного.

Педагогам ЗДО було запропоновано покрокову цілеспрямовану взаємодію з сім'ями на коригування педагогічної позиції батьків: 1) соціально-педагогічна діагностика сім'ї; 2) виявлення педагогами зон особливої уваги, спільне з батьками осмислення результатів дослідження; 3) спільне створення проекту і плану дій із прогнозуванням результатів для дитини, педагога, батьків; 4) виконання плану дій (погоджена взаємодія); спостереження за взаєминами «батьки – діти – педагоги»; 5) оцінювання педагогами і батьками отриманих результатів.

Також система реалізації психологічної освіти батьків охоплювала різні види роботи педагогів з батьками, які ґрунтувалися на принципах цілеспрямованості, системності, плановості, диференційованого підходу до кожної сім'ї. У межах просвітницької роботи проводилися лекторії для батьків, створювалися інформативні куточки. Консультаційна та корекційно-розвивальна робота проводилася у формі індивідуальних і групових консуль-

тацій, ігор, практикумів, тренінгів, розв'язання проблемних ситуацій.

Висновки. Контрольні зрізи на прикінцевому етапі експерименту показали, що під час виконання завдань з розробленої методики якіснішим став рівень сформованості здоров'язбережувальних основ життєдіяльності дітей експериментальної групи.

Результати роботи з впровадження здоров'язбережувальних технологій у процесі співпраці ЗДО з родинами з означеного питання сприяли появі в експериментальній групі значної кількості дітей з високим рівнем сформованості здоров'язбережувальних основ самосвідомості та компетенції. Якщо до навчання жодна дитина експериментальної групи не проявила високий рівень здоров'язбережувальних основ самосвідомості та компетенції, то після навчання сформованість здоров'язбережувальних основ самосвідомості та компетенції на високому рівні проявили 35% дітей експериментальної групи. У контрольній групі, де навчання здійснювалось без особливих акцентів на впровадження здоров'язбережувальних технологій, у процесі співпраці ЗДО з родинами на констатувальному і на прикінцевому етапах експерименту не було проявлено високого рівня сформованості здоров'язбережувальних основ самосвідомості та компетенції жодним вихованцем.

Середній рівень сформованості здоров'язбережувальних основ самосвідомості та компетенції на початку формування експериментальної роботи було виявлено у 35% дітей, на прикінцевому етапі експерименту – у 55% дітей експериментальної групи. У контрольній групі показники середнього рівня означеної компетенції були такими: на констатувальному етапі експерименту – 45%, на прикінцевому етапі експерименту – 60% дітей. Показники низького рівня сформованості здоров'язбережувальних основ самосвідомості та компетенції в процесі впровадження здоров'язбережувальних технологій у фізичному вихованні особливо засвідчили динаміку зрушень. Так, в експериментальній групі до початку впровадження формування етапу експерименту на низькому рівні сформованості здоров'язбережувальних основ самосвідомості та компетенції перебувало 65% дітей, а після проведення формування етапу експерименту кількісний показник низького рівня зменшився до 10%. Водночас у дітей контрольної групи позитивні зрушення були незначними: на констатувальному етапі експерименту низький рівень виявлено у 55% дітей, на прикінцевому етапі експерименту – у 40% дітей.

Організована у такий спосіб експериментальна робота з реалізації організаційно-педагогічних умов сприяла підвищенню рівня сформованості

здоров'язбережувальних основ самосвідомості та компетенції дітей експериментальної групи, а також підтвердженню підготовки дослідження. Динаміка результативності отриманих даних показала ефективність запропонованої методики впровадження здоров'язбережувальних технологій в систему роботи сучасного закладу дошкільної освіти.

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Сама методика не виключає можливості її доповнення, удосконалення та розвитку.

Перспективи подальшого дослідження вбачаємо у визначенні засобів, що забезпечують наступність формування здоров'язбережувальних основ життєдіяльності дітей дошкільного віку в системі фізичного виховання, а також у виявленні впливу міжособистісного взаєморозуміння в родині та колективі дітей дошкільного віку на формування етичних почуттів.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Апанасенко Г.Л., Попова Л.А. Медицинская валеология. К.: Здоров'я, 1998. 112с.
2. Богуш А.М., Беленька Г.В., Богініч О.Л. Базовий компонент дошкільної освіти: нова редакція / наук. кер. А.М. Богуш. Спецвип. журн. «Вихователь – методист дошкільного закладу». К., 2012. 30 с.
3. Богініч О.Л., Левінець Н.В., Петрова Ж.Г. Створення здоров'язбережувальних технологій в дошкільній освіті України / упорядник І.І. Загарницька. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2008. С. 14–25.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. К.: Академвидав, 2004. 352 с.
5. Долинський Б.Т. Экологические аспекты в культуре поведения. Адаптаційні можливості дітей і молоді: матеріали V наук-практ. міжнар. конф. (Одеса, 16–18 вересня 2004 р.). Одеса, 2004. С. 93–94.
6. Груздевич І.А., Дидич М.Г., Краевская Л.А. и др. Здоровьесберегающие разминки на уроке / под ред. В.А. Лыковой. К.: Изд-во «Дельта», 2007. 62 с.
7. Іщенко М.В. Здоров'я людини: фізична культура та здоровий спосіб життя: навч. посібник; ПНПУ. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. 134 с.
8. Колычев В.А. Физическая культура и социальное здоровье населения. М.: Советский спорт, 1998. 112 с.
9. Комісарик М., Чуйко Г. Теорія та методика фізичного виховання дітей дошкільного віку: підручник. Чернівці: Книги. XXI, 2013. 484 с.
10. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. URL: <http://www.mon.gov.ua/index.php/ua/>.
11. Організація та зміст навчально-виховного процесу в дошкільних навчальних закладах: методичний лист Міністерства освіти і науки України від 06.06.2005 № 1/9–306. Дошкільне виховання. 2005. № 7. С. 3–6.
12. Шлапаченко О.А. Фізичне виховання студентів гуманітарних факультетів: навч. посібник. Одеса: ІНВАЦ, 2011. 139 с.

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

THE PROBLEM OF FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF FUTURE MUSIC TEACHERS

У статті піднімається актуальна проблема формування ціннісних орієнтацій майбутнього учителя музики. Формування позитивних ціннісних орієнтацій у студентському віці розглядається як запорука розвитку гармонійної особистості молодій людині. Автор обґрунтовує теоретичні засади, аналізує ключові поняття, досліджує умови та механізми формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики, з'ясовує головні функції освітнього процесу у вищих навчальних закладах, що готують майбутніх учителів мистецьких дисциплін. У статті проаналізовано основні форми та методи роботи з формування ціннісних орієнтацій у майбутніх педагогів-музикантів. Автор презентує результати проведеного анкетування серед студентів 1–4 курсів Кременецької гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка щодо виявлення їх ціннісних орієнтацій як майбутніх вчителів музики.

Ключові слова: духовність, методи, особистість, розвиток, студент, ціннісні орієнтації, учитель музики, форми, функції.

В статье поднимается актуальная проблема формирования ценностных ориентаций будущего учителя музыки. Формирование положительных ценностных ориентаций в студенческом возрасте рассматривается как залог развития гармоничной личности молодого человека. Автор обосновывает теоретические основы, анализирует ключевые понятия, исследует условия и механизмы формирования ценностных ориентаций у будущих учителей музыки, выясняет основные функции образовательного процесса в высших учебных заведениях, готовящих будущих

учителей искусствоведческих дисциплин. В статье проанализированы основные формы и методы работы по формированию ценностных ориентаций у будущих педагогов-музыкантов. Автор представляет результаты проведенного анкетирования среди студентов 1–4 курсов Кременецкой гуманитарно-педагогической академии имени Тараса Шевченко по выявлению их ценностных ориентаций как будущих учителей музыки.

Ключевые слова: духовность, методы, личность, развитие, студент, ценностные ориентации, учитель музыки, формы, функции.

The article raises the actual problem of formation of value orientations of the future teacher of music. Formation of positive value orientations in the student's age is considered as an important guarantee of the development of the harmonious personality of a young person. The author substantiates theoretical principles, analyzes key concepts, examines the conditions and mechanisms for the formation of value orientations for future music teachers; Finds out the main functions of the educational process in higher education, which are preparing future teachers of artistic disciplines. The article analyzes the basic forms and methods of work on the formation of value orientations for future teachers-musicians. The author presents the results of a survey conducted among 1–4 year students of the Kremenets Humanities and Pedagogical Academy named after Taras Shevchenko to identify their value orientations as future music teachers.

Key words: spirituality, methods, personality, development, student, value orientation, music teacher, forms, functions.

УДК 378.096

Томашівська М.М.,

аспірант

Кременецької гуманітарно-педагогічної академії

імені Тараса Шевченка

Постановка проблеми у загальному вигляді. У вирішенні ключових завдань, поставлених перед системою освіти України, сьогодні особливого значення набуває проблема формування ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів. Важливо підготувати педагога-фахівця, особистість творчу, високоінтелектуальну, здатну примножувати традиції національної освіти, створювати моральні та духовні цінності, необхідні у її подальшій життєвій і професійній перспективі, адже стан і рівень і розвитку нашого суспільства безпосередньо залежить від духовно-морального потенціалу українських освітян.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема духовно-моральних цінностей людини цікавила вчених на різних етапах розвитку суспільства. Історично відомі факти, що навіть у далеку давнину її вже піднімали філософи Античності. На початку ХХ ст. над цією проблемою працював французький філософ П. Лані.

Різні аспекти досліджуваної нами проблеми висвітлювались багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями і відомими педагогами. Цю проблему досліджували Н. Антонова, Л. Архангельський, І. Бех, Л. Божович, Н. Бондар, М. Боришевський, Т. Бутківська, О. Дробницький, Г. Костюк, М. Кричфалушій, С. Максименко, О. Норов, В. Ольшанський, В. Піддубний, В. Сластьонін, В. Тугаринов, М. Ярмаченко, Д. Узнадзе та інші. Аналіз соціально-філософської літератури, психолого-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що філософське поняття «цінність» розглядається у досить широкому контексті.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на значну кількість публікацій, базові ціннісні орієнтації майбутніх вчителів музики не висвітлені вченими.

Мета статті полягає у визначенні базових ціннісних орієнтацій у підготовці майбутніх вчителів музики, умов та засобів їх формування.

Виклад основного матеріалу. Сьогодні система цінностей суспільства перебуває у центрі уваги вчених різних галузей науки, освіти і культури. Вважається, що головним є не просто створення умов, які забезпечують задоволення матеріальних і духовних потреб людини, а формування її ціннісного ставлення до загальнолюдських ідеалів і цінностей.

Світ цінностей – це світ високої культури, сфера духовної діяльності людини, її моральності, свідомості, системи оцінок тощо.

Аналіз численних досліджень, наукових джерел показав, що проблема цінностей у системі особистісних якостей майбутніх вчителів, зокрема вчителів музики, розкрита неповно. Навіть саме поняття «цінність» досі не має однозначного визначення.

Так, наприклад, О. Дробницький вважає, що цінність – це повсякденний орієнтир, за допомогою якого індивід оцінює свої думки [5, с. 14].

І. Бех зазначає, що людські цінності завжди є фактом бажання, а їх виховання тотожне їх переживанню, кожна особисто вироблена цінність поза переживаннями взагалі неможлива [2, с. 126].

Т. Бутківська наголошує, що цінності – це системоутворююче ядро програми, задуму, діяльності й духовного життя людини [4, с. 130].

У психологічній літературі поняття «цінність» еквівалентне комплексу психічних таких явищ: значущість (Н. Добринін), життєва позиція (Л. Божович), особистісний сенс (О. Леонтьєв), установка (Д. Узнадзе) тощо.

Цікаві для нас дослідження Н. Антоновою ціннісних орієнтацій студентів, засновані на розмежуванні термінальних та інструментальних цінностей [1]. За її визначенням, термінальні цінності – це ті, що є найбажанішими та емоційно привабливими для особистості, які характеризують ідеальний стан її буття; вони виконують функцію вибору як мети, так і припустимих способів її досягнення. До таких цінностей належать любов, щастя, безпека, задоволення, внутрішня гармонія, відчуття завершеності, мудрість, порядок, комфортне життя, натхнення, свобода, дружба, краса, визнання, повага, надійна сім'я, рівність.

Інструментальні цінності – це спосіб поведінки або дій, не пов'язаних безпосередньо з метою. До них належать, наприклад, моральні цінності та цінності компетенції. Їх функцією є активізація критеріїв і стандартів у процесі оцінювання та вибору способу поведінки або дій [1, с. 15].

На наш погляд, ціннісні орієнтації – це певна система світоглядних, духовних і моральних установок особистості, відповідно до яких вона сприймає життєву ситуацію, реагує на неї й обирає відповідний спосіб власних дій.

Цінності ми розуміємо як форму виявлення певного відношення між суб'єктом і об'єктом, людиною і суспільством. Цінності є одним із важливих

компонентів структури особистості, яка формується у процесі її соціалізації.

Н. Бондар зазначає, що юнацький вік стає часом життєвого, соціально-рольового, професійного, особистісного, морального самовизначення та індивідуалізації. Тому саме у цей період необхідні знання власних можливостей та перспектив. Ця вимога задовольняється під час вироблення власного світогляду, смислового та ціннісного вибору, формування життєвих планів і програм [3].

Психолог-дослідник М. Кричфалушій вважає, що основним аспектом цінностей педагогічної діяльності як соціальних феноменів є їх роль у формуванні особистості майбутнього педагога [7].

У контексті нашого дослідження можна виділити окремі функції, які є важливою ланкою у процесі формування ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів музики. Серед них основні такі:

- евристична функція, яка передбачає оволодіння прийомами і методами самопізнання, саморозуміння (самоспостереження, рефлексія, діалог);

- цілеспрямований розвиток психічних якостей (мислення, пам'ять, увага, розуміння, сприйняття, воля тощо);

- чуттєво-емоційна функція, що передбачає розвиненість емоційної сфери;

- гуманістична функція, що виявляється у ставленні до людини як до найвищої цінності;

- естетична функція, що розкриває прагнення до краси, гармонії, досконалості і виявляється в естетичній потребі, естетичних почуттях, естетичних установках особистості.

Ці функції є ланками професійної підготовки майбутніх педагогів-музикантів, які безпосередньо впливають на індивідуальний інтелектуальний розвиток кожного студента.

Для вивчення професійно-ціннісних орієнтацій майбутніх учителів музики ми провели анкетування серед студентів 1–4 курсів Кременецької гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка. Проводилось спостереження за студентами у процесі занять з фахових дисциплін (основний музичний інструмент, диригування, постановка голосу, історія української музики, методика музичного виховання тощо).

Одним із запитань нашої діагностичної анкети було таке: «Які моральні цінності найбільше приваблюють Вас у людині?» Студентами були названі чесність (35,1%), розум (21,2%), вірність (20,4%), безкорисливість у стосунках (13,2%), любов до людей (10,3%). На запитання «Які загальнолюдські цінності малозначущі для Вас?» більшість студентів (майбутніх вчителів музики) відзначила: нечесність, брехливість.

Крім того, студентам було поставлене таке запитання: «Які екзистенційні цінності значущі для Вас?». 76% респондентів віддали перевагу

таким цінностям: здоров'я, свобода, діти, відпочинок, праця.

Під час дослідження були виявлені схвальні погляди студентів на такі традиційні цінності, як краса (44,2%), суспільне визначення (37%), життєва мудрість (18,8%).

Дослідження показало, що для більшості студентів найбільшу значущість мають термінальні цінності. Це здоров'я, любов, матеріально забезпечене життя, наявність вірних друзів, щасливе сімейне життя. Серед інструментальних цінностей студенти надають перевагу вихованості, акуратності, життєрадісності, освіченості, чесності.

Водночас у більшості студентів спостерігається розбіжність поглядів на значущість таких цінностей у майбутній педагогічній діяльності: висока мовна культура, історична пам'ять, любов до української народної музики, культури нашого народу, повага до національних традицій тощо.

Така розбіжність світоглядних позицій студентів дещо гальмує процес формування їх професійних цінностей; відносно нашого дослідження визначає основні форми та методи формування ціннісних орієнтацій у майбутніх педагогів-музикантів. На наш погляд, це мають бути такі форми та методи:

- наповнення викладання фахових дисциплін українознавчим матеріалом;
- створення у навчальному закладі музичного лекторію (лекції з історії української музики, творчі портрети українських композиторів та відомих виконавців тощо);
- ознайомлення майбутніх педагогів з фольклорними традиціями, звичаями, святами та традиційними обрядами рідного краю;
- включення до практичних занять з методики музичного виховання написання сценаріїв та проведення свят на етнографічні теми;
- організація зустрічей із місцевими композиторами, фольклорними колективами тощо.

У формуванні ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів музики важливо домогтись розуміння ними сутності і змісту загальнолюдських і професійних цінностей, сформувати їх прагнення до особистісного, високодуховного, творчого розвитку,

успішної самореалізації у навчальній і суспільній діяльності, майбутній професії.

Висновки. Виховання майбутніх учителів музики на основі ціннісних орієнтацій – це пріоритетний шлях формування особистості майбутнього педагога, його духовного світогляду, моралі, культури, поведінки в соціумі, суспільної активності. Ціннісні орієнтації майбутніх учителів музики – це стійке інтегративне психологічне утворення, що виявляється в емоціях та мотивації вчинків, поведінкових реакціях, уявленнях про систему власних ціннісних еталонів, яке у майбутньому зреалізується у певну позицію особистості та стане характеристикою індивідуального духовно-культурного буття майбутнього педагога.

Подальші розвідки, на нашу думку, необхідно спрямувати на пошук нових форм та методів для формування ціннісних орієнтацій майбутніх вчителів музики.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Антонова Н.О. Ціннісні орієнтації у системі особистісних якостей студентів вищого педагогічного навчального закладу: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». К., 2003. 21 с.
2. Бех І.Д. Духовні цінності розвитку особистості. Педагогіка і психологія. 1997. № 1. С. 126.
3. Бондар Н.Є. Особливості розвитку професійно значущих якостей студентів психологічних спеціальностей. URL: http://www.bdpu.org/scientific_published/2006/psychology_3_2006.
4. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів. Педагогіка і психологія. 1997. № 1. С. 130–136.
5. Дробницький О.Г. Некоторые аспекты проблемы ценностей. Проблема ценностей в философии. М., 1966. С. 14–34
6. Красовська О.О. Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у галузі мистецької освіти. Вісник Житомирського державного університету. Серія «Педагогічні науки». 2013. Випуск 3 (69). С. 113–117.
7. Кричфалушій М.В. Вчитель фізичної культури: формування особистості. Луцьк: Волинська обласна друкарня, 2000. 345 с.

СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНА МОДЕЛЬ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF PATRIOTIC EDUCATION OF OLD MEMBERS IN THE EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL PROCESS OF GENERAL LEARNING EDUCATIONAL INSTITUTIONS

У статті розроблено структурно-функціональну модель патріотичного виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, яка є цілісною структурою, тобто ієрархію компонентів із цілеспрямованими зв'язками між ними. Розроблена нами модель ґрунтується на основних концептуальних засадах змісту педагогічної освіти та враховує умови й фактори, провідні тенденції, базується на вдосконаленому змісті психолого-педагогічних дисциплін, включає традиційні та інноваційні технології, методи і засоби патріотичного виховання. Визначені чотири блоки моделі, які описують зміст патріотичного виховання старшокласників: цільовий, змістовий, процесуальний, результативний. На основі аналізу психолого-педагогічної літератури, вивчення думок науковців, аналізу стану патріотичного виховання старшокласників розроблено та науково обґрунтовано чотири рівні патріотичної вихованості за визначеними критеріями і показниками: високий, достатній, середній, низький. Обґрунтовано компоненти патріотичної вихованості старшокласників і висвітлено критерії сформованості кожного компонента. На основі наукової літератури надано власне визначення структурно-функціональної моделі.

Ключові слова: патріотичне виховання, навчально-виховний процес, структурно-функціональна модель, старшокласники, загальноосвітні навчальні заклади.

В статье разработана структурно-функциональная модель патриотического воспитания старшекласников в учебно-воспитательном процессе общеобразовательных учебных заведений, которая является целостной структурой, то есть иерархией компонентов с целенаправленными связями между ними. Разработанная нами модель основывается на концептуальных основах содержания педагогического образования и учитывает условия и факторы, ведущие тенденции, базируется на усовершенствованном смысле психолого-педагогических дисциплин, включая традиционные и инновационные технологии, методы и средства патриотического воспитания. Определены четыре блока модели, описывающие содержание патриотического воспитания старшекласников: целевой, содержатель-

ный, процессуальный, результативный. На основании анализа психолого-педагогической литературы, изучения мнений ученых, анализа состояния патриотической воспитанности старшекласников разработаны и научно обоснованы четыре уровня патриотической воспитанности по определенным критериям и показателям: высокий, достаточный, средний, низкий. Обоснованы компоненты патриотической воспитанности старшекласников и освещены критерии сформированности каждого компонента. На основе научной литературы представлено собственное определение структурно-функциональной модели.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, учебно-воспитательный процесс, структурно-функциональная модель, старшекласники, общеобразовательные учебные заведения.

The article develops a structural-functional model of patriotic education of senior pupils in the educational process of general education institutions, which is an integral structure, that is, a hierarchy of components with purposeful connections between them. The model we are developing is based on the basic conceptual foundations of the content of pedagogical education and takes into account the conditions and factors, the leading trends, is based on the improved content of psychological and pedagogical disciplines, includes traditional and innovative technologies, methods and means of patriotic education. There are four blocks of the model that describe the content of patriotic education of senior pupils: purposeful, informative, procedural, effective. But on the basis of the analysis of psychological and pedagogical literature, the study of the opinions of scientists, the analysis of the state of patriotic upbringing of senior pupils has been developed and scientifically substantiated four levels of patriotic education according to certain criteria and indicators: high, sufficient, average, and low. The components of patriotic upbringing of senior pupils are substantiated and criteria of formation of each component are highlighted. On the basis of scientific literature, the actual definition of the structural-functional model is given.

Key words: patriotic education, educational and upbringing process, structural-functional model, senior pupils, general educational institutions.

УДК 32'221(07):32.823.14

Шинкаренко В.В.,
канд. пед. наук,
завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти
КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»

Постановка проблеми у загальному вигляді. Поява патріотизму як складного соціально-психологічного феномену була зумовлена виникненням і становленням найдавніших держав, які мали потребу в збереженні своєї території, природних багатств, мови, традицій, безпеки, у формуванні прихильності до рідної землі. З моменту виникнення держав і дотепер патріотизм відіграє важливу роль об'єднуючої і

цементуючої сили не тільки у національних, але і у багатонаціональних об'єднаннях. За деяких періодів історії патріотизм був щитом у боротьбі за незалежність народів, головним гаслом політиків, які прагнули розв'язувати загарбницькі війни, силою, здатною запобігти вмиранню етносу і забезпечити його процвітання. Цим пояснюється незмінний інтерес науковців, політиків та простих громадян до проблеми.

Зміна соціальних цінностей та життєвих орієнтацій у сучасному суспільстві вимагає нового аналізу дефініції «патріотичне виховання», значення якого замовчувалося або ж розглядалося упереджено (зокрема, за ознаками ідеологічних нашарувань). Саме тому необхідно відзначити, що вивчення і осмислення педагогічного досвіду минулого сприяє вирішенню проблеми патріотичного виховання сьогодні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи психолого-педагогічну літературу, ми натрапили на різні варіанти моделей у наукових роботах. Проблемою моделювання займалися такі науковці, як Л. Даниленко, В. Загвязинський, А. Коротяєв, Н. Островерхова та В. Пікельна, С. Фаренік, В. Ясвін. Для дослідження різних аспектів педагогічного процесу моделювання використовувалися праці О. Киричука, Г. Легенького, О. Малиницької, Т. Сущенко та інших.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на висвітлення важливості патріотичного виховання, питання патріотичного виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів потребує докладного та ґрунтовного вивчення.

Мета статті – розробити та обґрунтувати структурно-функціональну модель патріотичного виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу. У сучасних педагогічних дослідженнях достатньо часто використовується моделювання для побудови такого зразка, який відтворював би структуру досліджуваного процесу не статично, а в динаміці, тобто виділяв би із багатства його властивостей і якостей значущі сторони, не порушуючи його цілісності.

В Українському педагогічному словнику моделювання трактується як матеріальна й умовна імітація реальної педагогічної системи шляхом формування моделей, які створюють принципи організації та функціонування цієї системи [1, с. 213].

У своєму дослідженні ми розробили структурно-функціональну модель патріотичного виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів, яка є цілісною структурою, тобто ієрархію компонентів із цілеспрямованими зв'язками між ними.

Модель патріотичного виховання старшокласників ми розуміємо як упорядковану сукупність структурних компонентів, зміст яких визначає особливість та своєрідність формування цього складного особистісного утворення під час реалізації патріотичного виховання.

Модель організації патріотичного виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів у нашому дослідженні містить чотири блоки, які описують зміст патріотичного виховання старшокласників. До них належать такі: цільовий, змістовний, процесуальний, результативний.

Цільовий блок визначає основну мету, що полягає в патріотичному вихованні старшокласників, яка конкретизується в низці завдань, кожне з яких вирішує локальну проблему розвитку певної грані досліджуваної якості. Цільовий блок структури моделі патріотичного виховання старшокласників є системоутворювальним та визначає функціонування всіх інших блоків моделі. Цілі виховання завжди мають конкретний історичний характер.

Змістовний блок визначає специфічну наповненість процесу патріотичного виховання старшокласників. Він включає систему принципів, методологічних положень, знань і компетентностей, навчальні дисципліни, розроблену нами програму «Я – патріот України».

Змістовний компонент є найважливішим у моделі патріотичного виховання старшокласників. Філософська категорія «зміст» означає визначний бік цілого, сукупність його частин. Зміст розглядається у єдності та протилежності з формою як засобом існування й виявлення змісту [3, с. 76].

Цільовий, змістовний, процесуальний і результативний блоки об'єднуються у педагогічну систему шляхом зв'язків, які встановлюються через відповідні функції моделі (орієнтаційна, мотиваційно-інформаційна, організаційна, колекційна).

Основними компонентами патріотичної вихованості ми виділили такі: когнітивний, емоційно-мотиваційний, діяльно-творчий, етноідентифікаційний. Встановлено, що кожен компонент виконує свою функцію.

Критерієм сформованості когнітивного компонента патріотичної вихованості старшокласників ми виділили *ціннісно-патріотичний світогляд* із такими показниками: 1) патріотично-світоглядні знання; 2) ціннісно-патріотична свідомість; 3) володіння рідною мовою, повага до неї.

Сформованість емоційного компонента визначається другим критерієм, яким є *патріотично спрямована активність*, за такими показниками: 1) мотивація патріотизму; 2) активна суб'єктна патріотична позиція; 3) толерантне ставлення до представників різних культур. Цей критерій визначає рівень прояву інтересу до питань патріотизму, сформованість ціннісних орієнтацій, наявність власної патріотичної позиції і здатність її адекватно аргументувати, рівень міжкультурної толерантності.

Сформованість діяльно-творчого компонента патріотичної вихованості ми визначили критерієм патріотично-творчої діяльності, який включає в себе такі показники: 1) участь в опануванні мистецькою спадщиною рідного краю; 2) захоплення процесом патріотичної діяльності; 3) відповідальне ставлення до навчання; 4) участь у підготовці та проведенні виховних заходів патріотичного змісту; 5) самоосвіта та самовиховання з формування патріотичних особистісних рис. Цей критерій визначає ступінь мотивації до активної патріотичної діяльності, здатність особистості діяти відповідно до її ціннісних орієнтацій і патріотичної позиції.

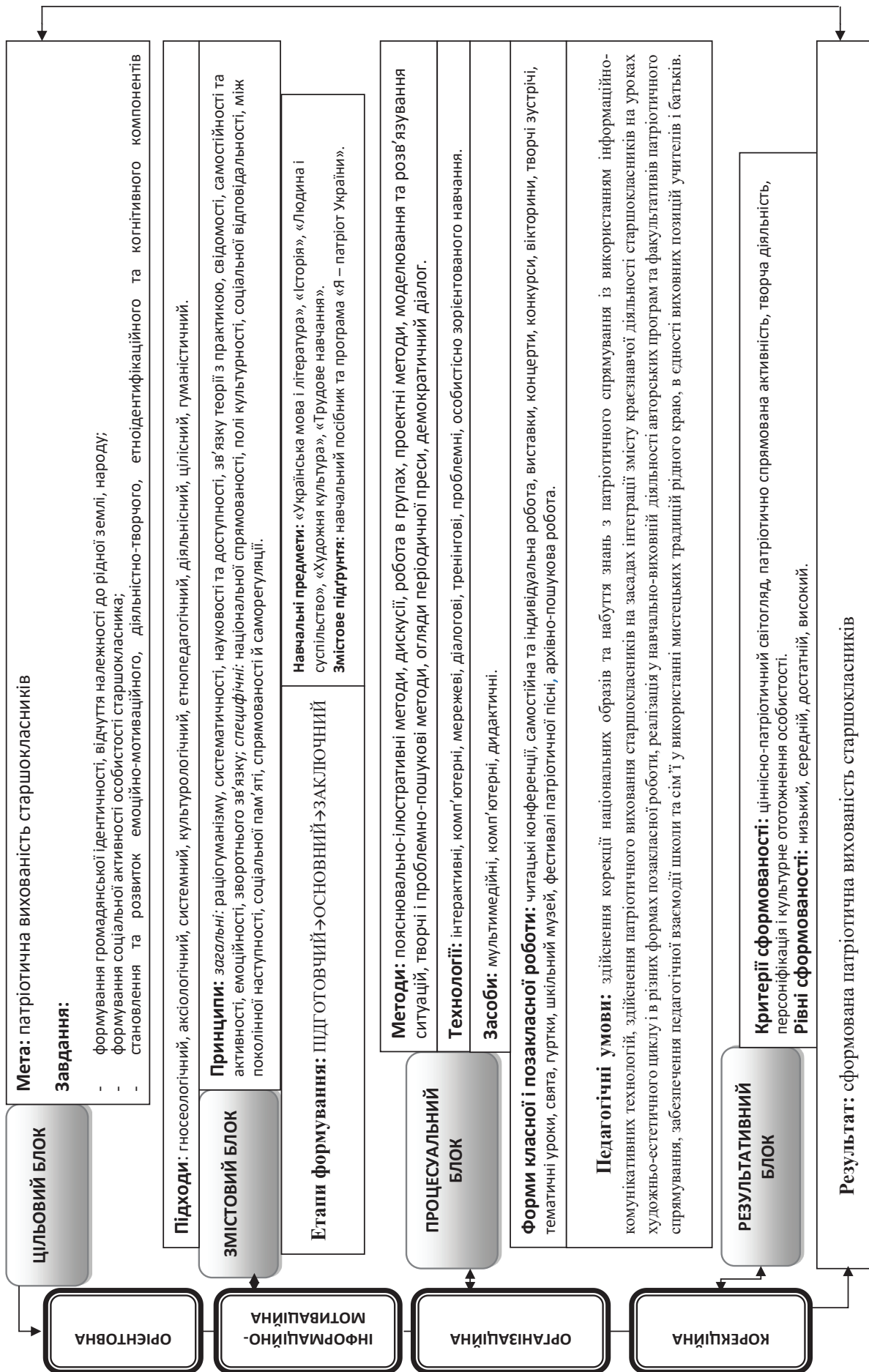


Рис. 1.1. Структурно-функціональна модель патріотичного виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів

Етноідентифікаційний компонент патріотизму виявляється у глибокому розумінні своєї єдності з українським етносом, знанні звичаїв, традицій рідного народу, його складної долі, у передбаченні подальшої історичної перспективи прогресивного розвитку. Цей компонент виявляється також у здатності старшокласників до включення у діяльність щодо пізнання культури і традицій Дніпропетровської області для збереження цих надбань для майбутніх генерацій.

На основі аналізу наукових праць П.Н. Ігнатенка [2, с. 134], О.О. Суліменка [4, с. 98], вивчення думок науковців, аналізу стану патріотичної вихованості старшокласників зроблено та науково обґрунтовано такі чотири рівні патріотичної вихованості за визначеними критеріями і показниками: високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень характеризується відмінним знанням історії України, української мови, культури і традицій рідного народу, повагою до історичного минулого, відповідальним ставленням до навчання, розумінням сутності патріотизму, наявністю чітко аргументованої патріотичної позиції, стійкими ціннісними орієнтаціями, умінням оцінювати соціальну ситуацію в країні тощо.

Достатній рівень характеризується глибоким розумінням сутності патріотизму, наявністю чітко аргументованої патріотичної позиції, стійкими ціннісними орієнтаціями. Старшокласники проявляють виражений стійкий інтерес до теми патріотизму, володіють достатніми знаннями з української мови, історії України, загальноосвітніх дисциплін та намагаються покращити й поглибити ці знання. У старшокласників яскраво виражена ціннісно-патріотична свідомість, міжкультурна толерантність, активна суб'єктно-патріотична позиція стосовно сучасних подій.

Середній рівень характеризується поєднанням наявної чіткої патріотичної позиції, сформованими патріотичними ціннісними орієнтаціями, переконаннями, ідеалами, достатнім рівнем знань мови, історії, культури. Старшокласники з середнім рівнем патріотичної вихованості розуміють ціннісні національно-патріотичні ставлення і національно-культурні пріоритети, володіють знаннями щодо суспільно-громадських проблем, але не можуть конкретизувати національні потреби, епізодично проявляють свій патріотичний обов'язок і не завжди можуть задовольнити власні трудові інтереси.

Низький рівень характеризується пасивним ставленням до питань патріотизму, відсутністю чіткої патріотичної позиції, несформованими ціннісними орієнтаціями, відсутністю міжкультурної толерантності, незнанням української мови, історії України, культури свого народу. Старшокласники мають безсистемні знання про патріотизм, більшість із них не намагається розширити свої знання про це явище, виявляє байдуже ставлення до майбутнього своєї Батьківщини, яке проявляється у безвідповідальному ставленні до навчання, громадських обов'язків, відсутності прагнення до

самоосвіти і самовиховання, у відсутності прояву патріотичних почуттів.

Під час побудови моделі ми врахували такі основні етапи й механізми моделювання: 1) виокремлення об'єкта й подання його як процесу; 2) виявлення характерних особливостей процесу; 3) визначення мети, завдань і функцій цього процесу; 4) встановлення зв'язків цього процесу з іншими навчально-виховними процесами загальноосвітніх навчальних закладів; 5) виокремлення структурних компонентів процесу; 6) дослідження спрямованості процесу; 7) вивчення стану його змін.

Розроблена нами модель ґрунтується на основних концептуальних засадах змісту педагогічної освіти та враховує умови й фактори, провідні тенденції, базується на вдосконаленому змісті психолого-педагогічних дисциплін і дисциплін спеціалізації, включає традиційні та інноваційні технології, методи і засоби патріотичного виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів.

Науочно функціонально-структурну модель представлено на рис. 1.1.

Висновки. Отже, структурно-функціональна модель патріотичного виховання старшокласників у навчально-виховному процесі загальноосвітніх навчальних закладів має теоретичне й прикладне значення. Вона визначає логіку й специфіку практичних дій щодо здійснення педагогічного керування формуванням досліджуваного феномену, є сукупністю взаємозалежних компонентів (цільовий, змістовний, процесуальний та результативний блоки), зорієнтована на провідні форми, методи, засоби, технології як традиційні, так і інноваційні. Вона виконує орієнтовну, мотиваційно-інформаційну, організаційну, координуючу та корекційну функції, націлена на конкретний результат, що орієнтується на достатній та високий рівень патріотичної вихованості старшокласників за когнітивним, емоційно-мотиваційним, діяльнісно-творчим та етноідентифікаційним компонентами. Ця модель коригується чинниками, якими є визначені педагогічні умови.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. 376 с.
2. Ігнатенко П.Р., Поплужний В.Л., Косарева Н.І., Крицька Л.В. Виховання громадянина: психолого-педагогічний і народознавчий аспекти: навч.-метод. посіб. К.: ІЗМІН, 1997. 252 с.
3. Кульчицький В.Й. Філософсько-світоглядні передумови розвитку патріотичного виховання в Україні: історичний аспект. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка і соціальна робота». 2013. № 30. С. 76–78.
4. Суліменко О.О. До питання визначення поняття «етнокультурний простір України». Вісник Київського національного університету. Серія «Соціологія. Психологія. Педагогіка». 2003. № 15. С. 7–10.

ЗВ'ЯЗОК МІЖ ЗАСОБАМИ І ФОРМАМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

COMMUNICATION BETWEEN MEANS AND FORMS OF ORGANIZATION OF MATHEMATICS IN THE INITIAL SCHOOL

У статті розглянуто засоби і форми організації навчання математики в початковій школі. Визначено, у яких зв'язках перебувають ці елементи дидактичної системи один відносно одного. Наведено засоби та форми навчання математики в початкових класах. Показано, що зв'язок «організаційні форми навчання – засоби навчання» в дидактичній системі є двонаправленим. Подано класифікації засобів і форм організації навчання математики у початковій школі.

Ключові слова: засоби навчання, форми навчання математики в початковій школі, дидактична система, зв'язок між засобами та формами організації навчання.

В статье рассмотрены средства и формы организации обучения математике в начальной школе. Определено, в каких связях находятся эти элементы дидактической системы относительно друг друга. Приведены средства и формы обучения математике в начальных классах. Показано, что связь «организационные формы обучения – средства обучения» в дидактической системе является двусторонней. Преданы классификации средств и форм организации обучения математики в начальной школе.

Подано класифікації засобів і форм організації навчання математики в початковій школі.

Ключевые слова: средства обучения, формы обучения математике в начальной школе, дидактическая система, связь между средствами и формами организации обучения.

The article considers the means and forms of organization of teaching mathematics in elementary school. It is determined in what bonds these elements of the didactic system are one with respect to one another. The means and forms of teaching mathematics in elementary school are given. It is shown that the connection "organizational forms of learning – means of teaching" in the didactic system is bi-directional. The classification of means and forms of organization of teaching mathematics in elementary school is given.

Key words: means of training, forms of teaching mathematics in elementary school, didactic system, connection between means and forms of organization of training.

УДК 373.3.016:51

Романюк А.А.,
аспірант кафедри педагогіки,
освітнього менеджменту
та соціальної роботи
Рівненського державного
гуманітарного університету

Постановка проблеми у загальному вигляді.

У початковій школі навчання учнів спрямоване на підвищення результативності уроку через організацію діяльності як усього колективу, так і кожного конкретного учня. Застосовуючи колективну, групову чи індивідуальну форму навчання, слід пам'ятати, що велику роль відіграє наявність різноманітних засобів навчання, що дозволяє активізувати навчальну діяльність учнів, допомагає зосередити їх увагу на об'єкті вивчення і сприяє міцному засвоєнню матеріалу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Успіх навчання залежить від того, наскільки швидко учні опановують методи, форми й засоби пізнавальної діяльності.

Практичні аспекти навчання математики в початковій школі розробляли М.В. Богданович, Л.В. Коваль, С.О. Скворцова. Форми навчальної діяльності стали предметом дослідницької уваги багатьох сучасних педагогів (І.В. Малафіїк, О.Я. Савченко, Ю.І. Мальований, А.Ф. Паламарчук, І.П. Підласий та інші).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Незважаючи на наявні наукові розробки, питання зв'язку між засобами і формами організації навчання математики у початковій школі залишається відкритим.

Мета статті – розглянути елементи дидактичної системи, якими є засоби навчання та форми організації навчання на прикладі математики у початковій школі, а також проаналізувати зв'язки, в яких перебувають ці елементи один відносно одного.

Виклад основного матеріалу. Процес навчання здійснюється на основі взаємодії учителя і учня. Дидактична система – це організований об'єкт, за допомогою якого вчитель забезпечує керівництво процесом передачі і засвоєння учнями системи знань про суспільство, природу, людину, а також розвитку у кожного з них пізнавальних сил, формуванням наукового світогляду, культури поведінки, позитивних людських якостей [2, с. 16]. Дидактична система складається з сукупності взаємопов'язаних елементів, якими є цілі навчання, зміст навчання, методи навчання, засоби і організаційні форми навчання. У дидактичній системі діють однонаправлені та двонаправлені зв'язки.

Розглянемо, чим є такі елементи дидактичної системи, як засоби і організаційні форми навчання математики в початковій школі.

Елемент дидактичної системи «засоби навчання» розкриває особливості педагогічного інструментарію і дає відповідь на такі запитання:

«За допомогою чого навчати?», «Чим навчати?». Засоби навчання дають можливість описати об'єкт вивчення або одержати його замітник (модель), виділити предмет вивчення і пред'явити його для засвоєння. Такими засобами є навчальна книга (підручник, навчальний посібник), слово вчителя, засоби наочності, технічні засоби навчання, комп'ютер, роздатковий матеріал [2, с. 250]. Засоби навчання мають повністю забезпечувати процес досягнення мети навчання, бути зручною формою вираження її суті і пред'явлення її учням, відповідати психологічним закономірностям засвоєння матеріалу, а також забезпечувати рух думки від простого до складного [2, с. 95]. У Базовому переліку засобів навчання та обладнання для початкових класів, який затверджений Міністерством освіти і науки 2006 року, зазначається, що вчитель на уроках математики повинен використовувати такі засоби навчання: друківані таблиці, об'ємні і площинні моделі, контрольні-вимірювальні інструменти, прилади та пристосування, відеофільми. У класах початкового навчання має бути обладнання загального призначення: комп'ютер для вчителя, мультимедійний проектор, інтерактивна й крейдова дошка, набірне полотно, телевізор, магнітофон, відеомагнітофон [3, с. 321].

М.В. Богданович [1, с. 27] засоби навчання математики розуміє як сукупність об'єктів будь-якої природи, кожний з яких повністю або частково замінює поняття, яке вивчається, дає нову інформацію про нього. У початкових класах використовуються такі засоби навчання, як підручники, навчальні посібники для учнів (картки з математичними завданнями, зошити з друкованою основою, довідники тощо), спеціальні наочні посібники (предмети або їх зображення, розрізні цифри, знаки дій і порівняння, моделі геометричних фігур тощо), інструменти і прилади (лінійка, циркуль, кутник, палетка), технічні засоби навчання.

До предметного унаочнення, яке використовується на уроках математики, належать як предмети навколишньої дійсності, так і їх зображення, а також цифри, знаки дій, відношень ($<$, $>$, $=$). У вчителя мають бути зображення різноманітних реальних предметів: картинки із зображенням посуду, одягу, взуття, спортивних речей, інструментів, сільськогосподарських машин і знаряддя, транспорту тощо. Використовуючи лічильний матеріал, учні разом з учителем виконують операції об'єднання множин, вилучення з обраної множини певної підмножини, поділ множини на підмножини, що є теоретичною основою арифметичних дій додавання, віднімання і ділення натуральних чисел. Важливим засобом наочності у процесі вивчення математики є таблиці. За метою застосування вони різноманітні: таблиці для формування математичних понять і закономірностей (навчальні таблиці), таблиці-інструкції, таблиці, що є засобом відшукування способу розв'язування задачі, таблиці для

усних обчислень, таблиці-довідники. До дійових засобів наочного навчання в початкових класах належать записи і малюнки, виконані вчителем на дошці. Під час розв'язування задач велике значення має наочна інтерпретація розв'язку задачі у вигляді короткого запису, таблиці, схеми чи малюнка. Поширеним дидактичним матеріалом у сучасній початковій школі є зошити з друкованою основою та картки з математичними завданнями. У зошитах з друкованою основою подаються не тільки завдання, а й відводиться вільне місце для їх виконання. Зошити з друкованою основою учитель повинен використовувати водночас із підручником, іншими посібниками і робочими зошитами учнів. Картки з математичними завданнями використовують під час проведення навчальних самостійних робіт, а також письмових контрольних робіт; як додаткові завдання для окремих учнів; для роботи з учнями, які мають прогалини в знаннях; під час організації самостійної роботи невеликої групи учнів на фоні фронтальної роботи з класом. Вивчення чисел і величин ґрунтується на практичній діяльності учнів, пов'язаній з оволодінням уміннями і навичками вимірювання довжини відрізка, площі фігури, маси тіла, місткості посудини, часу. Вимірювати ці величини можна за допомогою інструментів. Деколи замість самих інструментів використовують їх моделі (моделі циферблата годинника, терезів, малки тощо). Важливе значення в навчанні математики мають моделі і набори геометричних фігур. Технічні засоби навчання математики допомагають у багатьох випадках замінити записи на класній дошці під час пояснення вчителем нового матеріалу. У 3-4 класах учням варто показати застосування комп'ютера для розв'язування задач. Для залучення до роботи всіх учнів учитель може використовувати такі засоби зворотного зв'язку, як віяло – розрізні цифри, скріплені у вигляді віяла, числовий абак – пристрій, який складається з двох стрічок, на кожній з яких записані одноцифрові числа, таблиця чисел першої сотні, кодування відповіді.

Отже, можна виконати класифікацію засобів навчання математики в початковій школі: *підручники та навчальні посібники* (підручники, збірники задач і вправ, словники, довідники, зошити з друкованою основою, матеріали для індивідуальної роботи з учнями тощо); *слово вчителя* (за допомогою слова учитель спрямовує увагу учнів, організовує їх мислення, сприяє формуванню уявлень, переконань, розвиває емоції і почуття); *засоби наочності* (засоби предметної наочності (малюнки із зображеннями тварин, дерев, квіток, плодів, кошиків тощо, сюжетні малюнки), засоби знакової наочності (формули, графіки, діаграми, схеми, таблиці), засоби модельної наочності (циферблат годинниковий, моделі геометричних тіл (паралелепіпед, призма, циліндр, куб, конус, куля, піраміда), математичні моделі задач, засоби віртуальної

наочності (електронні освітні ресурси (ЕОР), база навчальних відеофільмів, мультимедійних презентацій, інтернет-ресурси)); *інструменти і прилади* (лінійка, циркуль, кутник, палетка); *технічні засоби навчання* (телевізор, магнітофон, відеомагнітофон, мультимедійний проектор та екран, інтерактивна дошка, персональні комп'ютери, планшети, нетбуки, ноутбуки, смартфони, мультимедіа); *роздатковий матеріал* (лічильний матеріал (гудзики, жолуді, горіхи, шишки, каштани тощо), нитки (мотузки) завдовжки приблизно 10 см, рахункові палички, кубики, картки (розрізні цифри, посібники з аплікаційними зображеннями тощо), монети).

Елемент дидактичної системи «Форми організації навчання» відповідає на таке запитання: «В якій формі, де, коли навчати?».

Залежно від того, скільки учнів навчається одночасно, визначають індивідуальне та групове навчання. Практичне здійснення обох цих видів за необхідністю вимагає пошуку певних форм організації навчання. За словами І.В. Малафіка [2, с. 258], форма організації навчання як елемент системи навчання – це зовнішнє вираження узгодженої діяльності вчителя й учнів у вигляді колективної, групової та індивідуальної форм організації навчання. Взаємодія різних форм організації навчання є найістотнішою характеристикою системи навчання. Класно-урочна форма організації навчання є системою навчання, в якій впродовж усього навчання зберігається постійний склад учнів у кожній із вікових груп (класів). Основна форма організації – урок, який є закінченою за змістом частиною процесу навчання, має однакову тривалість протягом усього періоду навчання. Чергування уроків здійснюється за чітким розкладом. Урок – це форма взаємодії учителя і сталого складу учнів макрогрупи. У межах кожного конкретного уроку можуть існувати різні види взаємодії: учитель – клас, клас – група, учитель – учень, клас – учень, група – учень, учень – учень тощо.

О.Я. Савченко [3, с. 332] організаційні форми шкільного навчання класифікує за такими ознаками: за кількістю учнів – індивідуальне, групове, колективне; за місцем навчання – шкільне (клас, майстерня, кабінет), позашкільне (екскурсії, «школа в природі», дослідна ділянка, робота на виробництві, у бібліотеці), екстернат, домашнє навчання; за тривалістю – час регламентується законом, педагогами школи, батьками, самими учнями.

Організаційні форми навчання передбачають певну взаємодію вчителя і учнів, яка регулюється заздалегідь визначеним режимом та умовами роботи. До організаційних форм навчання у початкових класах належать такі: урок, навчальна екскурсія, проектна діяльність, дослідні роботи, консультації, домашні завдання, гурткові заняття, самопідготовка в групі продовженого дня.

М.В. Богданович [1, с. 88] рекомендує навчання учнів математики на уроці організувати у формі колективної фронтальної та індивідуальної самостійної роботи або групової форми навчання. Колективна форма роботи має характер бесіди вчителя й учнів з елементами зв'язного пояснення. У роботі над конкретним математичним матеріалом бесіда використовується на різних етапах його опрацювання. Індивідуальна самостійна робота передбачає розв'язання завдання кожним учнем окремо. Вона застосовується на будь-якому з етапів навчання, але найчастіше у процесі розвитку вмінь виконувати завдання певного виду. Практикуються також групові форми навчання. Здебільшого це парні, ланкові або диференційовано-групові. У початкових класах найчастіше використовують диференційовано-групову форму, що передбачає організацію роботи груп з різними навчальними можливостями. Найчастіше учнів поділяють на три групи: сильнішу, середню і слабку. За диференційовано-груповою формою навчання всі діти здебільшого працюють із завданнями, що мають спільну пізнавальну мету [1, с. 89].

Отже, сучасні організаційні форми навчання математики у початковій школі складають розвинену систему, у якій можна розрізнити зовнішні і внутрішні форми організації. До основних зовнішніх форм належать такі: урок, позаурочна діяльність. Внутрішні форми організації навчання функціонують як способи навчальної взаємодії (індивідуальна, групова, колективна).

Перерахуємо основні форми навчання математики в початковій школі. Під час уроку теоретичне навчання у традиційній формі проведення здійснюється вчителем у формі розповіді, пояснення, бесіди. Нетрадиційні форми проведення уроку можуть бути реалізовані у формі інтегрованого уроку, уроку-екскурсії. Практичне навчання на уроці реалізується у формі практичних занять – розв'язання прикладів, задач, вимірювання величин. Форми контролю здійснюються за допомогою самостійних і контрольних робіт, державної підсумкової атестації. До форм позаурочної діяльності учнів можна віднести виконання домашніх завдань, виконання навчальних проектів.

Розглянемо зв'язок між засобами навчання і організаційними формами навчання. Організаційні форми навчання впливають на вибір засобів навчання [2, с. 123].

Під час вивчення теоретичного матеріалу учитель може використовувати засоби наочності, підручник, інструменти і прилади, словесні засоби, роздатковий матеріал. Під час пояснення нового матеріалу використовуються такі технічні засоби навчання: мультимедійний проектор і екран, інтерактивна дошка. Під час проведення практичних занять для розв'язування прикладів, задач використовують зошити, зошити з друкованою осно-

вою, для вимірювання величин – інструменти і прилади, роздатковий матеріал. Самостійні і контрольні роботи виконуються за допомогою карток з математичними завданнями, для контролю знань учитель може використовувати педагогічні програмні засоби, тестові оболонки, інтернет-тренажери. Для виконання позаурочної діяльності учнів необхідно забезпечити засобами навчання (підручниками, задачками, вказівками щодо виконання робіт, відеофільмами, презентаціями). Їх основне завдання – інтенсифікувати самостійну роботу учнів.

Розглянемо зв'язок між організаційними формами навчання і засобами навчання. Вибір тих чи інших засобів навчання не має впливу на організаційні форми навчання, хоча деякі особливості засобів навчання впливають на структуру і будову організаційних форм навчання [2, с. 123].

Друковані засоби навчання забезпечують реалізацію всіх форм навчання. Під час теоретичного навчання підручники, навчальні посібники, допоміжний дидактичний матеріал забезпечують ефективно засвоєння теоретичних відомостей, на практичних заняттях вказівки щодо виконання практичних робіт є друкованими посібниками. У разі застосування всіх форм контролю також використовуються друковані засоби навчання. Засоби наочності можуть бути застосовані для організації навчальної діяльності в кожній із зазначених форм. Так, під час проведення теоретичних занять учитель використовує різні моделі, схеми, графіки, таблиці. Наприклад, допомагаючи дітям у пошуках розв'язку задачі, доцільно зробити схематичний малюнок або креслення до задачі, а пояснюючи прийом обчислення – унаочнити пояснення діями з предметами і відповідними записами. Розв'язуючи приклади, задачі, вимірюючи вели-

чини, учні мають самостійно оперувати засобами наочності і пояснювати свої дії. Засоби наочності іноді використовують для перевірки знань, умінь учнів. Наприклад, використовуючи роздатковий матеріал (картки з відрізками, многокутниками), учитель перевіряє уміння вимірювати довжину відрізків, площу і периметр многокутників тощо. Технічні засоби навчання супроводжують навчання за будь-якої форми його організації. Ці засоби на уроках математики дозволяють поєднати обчислювальні можливості у процесі дослідження математичних явищ з графічним поданням інформації. Учитель може ефективно використовувати технічні засоби навчання під час колективної, групової та індивідуальної форм організації навчання. Слово вчителя використовується поєднано з іншими засобами навчання. Отже, застосування засобів навчання забезпечує реалізацію всіх описаних форм навчання математики.

Висновки. Отже, зв'язок «організаційні форми навчання – засоби навчання» у дидактичній системі є двонаправленим: з одного боку, вибір засобів навчання не впливає на організаційні форми навчання, а з іншого – організаційні форми навчання впливають на вибір засобів навчання.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Богданович М.В., Козак М.В., Король Я.А. Методика викладання математики в початкових класах: навч. пос. 3-є вид., перероб. і доп. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан, 2010. 336 с.
2. Малафіїк І.В. Дидактика: навч. пос. К.: Кондор, 2005. 398 с.
3. Савченко О.Я. Дидактика початкової освіти: підруч. для вищ. навч. закл. 2-ге вид. К.: Грамота, 2013. 504 с.

РОЗДІЛ 9. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ

ПРОСТЕЙШИЕ ГРАФЫ С MAPLE В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ SIMPLE GRAPHY WITH MAPLE IN PRIMARY SCHOOL

В статье проанализировано использование элементов теории графов, моделированных в системе компьютерной математики Maple, при обучении математике в начальной школе. Отличаясь простотой теоретических сведений, наглядностью и доступностью, теория графов может с пользой найти отражение на самом раннем этапе обучения школьников. С помощью этой теории можно решить на доступном для младших школьников уровне ряд достаточно сложных задач во внеклассных занятиях по математике. Использование специализированной библиотеки Networks в Maple, составленная из операторов для работы с графами, позволяет задавать изображения графов и находить их характеристики.

Ключевые слова: графы, системе компьютерной математики Maple, начальная школа.

У статті проаналізовано використання елементів теорії графів, які смодельвані в системі комп'ютерної математики Maple, при навчанні математики в початковій школі. Відзначаючись простотою теоретичних відомостей, наочністю та доступністю, теорія графів може з користю знайти відображення

на самому ранньому етапі навчання школярів. За допомогою цієї теорії можна розв'язати на доступному молодшим школярам рівні ряд досить складних задач на позакласних заняттях з математики. Використання спеціалізованої бібліотеки networks в Maple, яка складена з операторів для роботи з графами, дозволяє задавати зображення графів і знаходити їх характеристики.

Ключові слова: графи, системи комп'ютерної математики Maple, початкова школа.

The paper analyzes the use of elements of graph theory modeled in the Maple computer mathematics system when teaching mathematics in elementary school. Featuring simplicity of theoretical information, visibility and accessibility, graph theory can find application at the earliest stage of school children's education. With the help of this theory, it is possible to solve at an accessible for junior pupils level a number of fairly complex tasks in extracurricular classes. The use of the specialized Networks package in Maple made up of operators for working with graphs allows for specifying graph images and finding their characteristics.

Key words: graphs, system of computer mathematics Maple, primary school.

УДК 373.3

Изворска Д.,
Славова С.

Постановка проблемы. Теория графов, наряду с математическим моделированием, является в настоящее время одним из интенсивно развивающихся направлений современной математики, которое связано с теорией множеств и математической логикой, геометрией и топологией, теорией вероятностей и математической статистикой, теорией матриц и другими. Она широко применяется в различных областях науки и техники. При помощи этой теории можно решать большой круг разнообразных математических задач, условия задач приобретают наглядность, их решения являются простыми, без утомительных вычислений, что нельзя не учесть при подготовке будущих начальных учителей. Студенты знакомятся с основными ключевыми понятиями теории графов и их свойствами, решают и составляют задачи, представленные в занимательной форме. Задачи на графы позволяют активно использовать наглядное изображение графа для поиска решения. Долгое время задачи теории графов решались вручную, но с появлением компьютера появилась возможность использовать его как средства решения научных и прикладных задач. Графическое представление можно получить с помощью компьютерных программ обработки гра-

фов, которые позволяют легко редактировать изображение графа.

Постановка задачи (целей статьи). Первые программы обработки математических данных на компьютерах – системы компьютерной математики (СКМ) появились в 80-х годах прошлого столетия. В настоящее время они имеют высочайший математический уровень по объему, реализованных в них математических методов и по самим реализациям. Их обновления продолжают, каждая следующая версия расширяет возможности предыдущей, но основы не меняются. Среди известных и широко используемых СКМ следует отметить *Maple, Mathematica, Mathcad, Matlab, Reduce, Derive*. Наличие развитых СКМ требует значительной переориентации учебного процесса. Преподавание многих учебных курсов может стать значительно эффективнее, если активно использовать их графические возможности и автоматическое проведение трудоемких алгебраических выкладок. СКМ позволяют упрощать алгебраические выражения, выражать неизвестные из уравнений и систем уравнений, решать неравенства и системы неравенств, строить графики и многое другое. Для решения задач, объектами которых являются графы, эти пакеты незаменимы. СКМ в значительной мере расширяют круг дидактических

средств обучения. На практических и лабораторных занятиях студенты знакомятся с использованием таких программ и применяют их в процессе поиска решения или проверки найденного решения задачи.

Внеклассные занятия по математике для учащихся III-IV классов направлены на повышение уровня логического и математического развития учащихся, формирование у них математической грамотности и абстрактного мышления, подготовка к восприятию понятий математики и ее методов в следующих классах. Мышление учеников является в основном конкретно-ситуационным, с V класса начинается постепенный переход к абстрактному, оперирующему отвлеченными понятиями, суждениями, умозаключениями, мышлению. Можно выделить следующие основные задачи внеклассных занятий: 1) ознакомить учащихся с простейшими способами рассуждений при помощи неявного использования мыслительных операций; с приемами решения логических задач; с понятием доказательства в математике; с простейшими способами построения математических моделей; 2) научить учащихся пользоваться вышесказанным для решения логических и математических задач. Изучение материала проходит блоками через систему тематически ориентированных задач. Содержание обучения для III класса повторяется в IV классе на более сложном уровне. Большинство задач должно быть занимательными. Такие задачи повышают интерес школьников к занятиям математикой, позволяют использовать в процессе обучения их любознательность. В качестве одного из средств решения задач используется построение математических моделей описываемых ситуаций.

Знакомство с некоторыми понятиями теории граф и их свойствами становится возможным в начальной школе при решении логических и комбинаторных задач, задач на начертание фигур одним росчерком, последовательности чисел и др. [1]. С графами мы сталкиваемся постоянно, например, графом является схема линий метрополитена. Исследуя свою родословную, строим так называемое генеалогическое древо – граф. Графы служат удобным средством описания связей между объектами. Понятие графа целесообразно вводить после нескольких задач, решающее соображение в которых графическое представление. Важно понять, что один и тот же граф может быть нарисован разными способами. Строгое определение графа давать не нужно, важно, чтобы ученики разобрались на примерах и различали его виды (неориентированные, ориентированные, полные, деревья, эйлеровы). Содержательным свойством является утверждение о четности числа нечетных вершин. Главная цель, которую нужно преследовать при изучении графов, – научить школьников видеть граф в условии задачи и грамотно переводить условие на язык теории графов. Граф используют не только как иллюстрацию,

например, рассматривая граф, изображающий сеть дорог между населенными пунктами, можно определить маршрут проезда от пункта А до пункта В. Если таких маршрутов несколько, можно выбрать в определенном смысле оптимальный, например самый короткий или самый безопасный.

Впервые понятие «граф» ввел в 1936 году венгерский математик *Денеш Кёниг*, назвав графами схемы, состоящие из множества точек и связывающих эти точки отрезков прямых и кривых линий [3]. Однако первая работа по теории графов была написана еще в 1736 году швейцарским и российским математиком *Леонардом Эйлером* (1707–1783), в которой он решил «задачу о Кёнигсбергских мостах», ставшую одной из классических задач теории графов. На рис. 1, слева представлен схематический план центральной части города Кенигсберг, включающий два берега реки Перголя, два острова в ней и 7 соединяющих мостов. Задача состоит в том, чтобы обойти все четыре части суши, пройдя по каждому мосту один раз, и вернуться в исходную точку [3]. Эйлер «сжал» сушу в точки, мосты «вытянул» в линии и в результате получилась фигура на рис. 1, справа. Он показал, что нельзя обойти семь городских мостов и вернуться в исходную точку, пройдя по каждому мосту ровно один раз, и придумал общий метод решения подобных задач. До конца XIX века графы применялись лишь при решении занимательных задач. В начале XX века теория графов оформилась как самостоятельная математическая дисциплина.

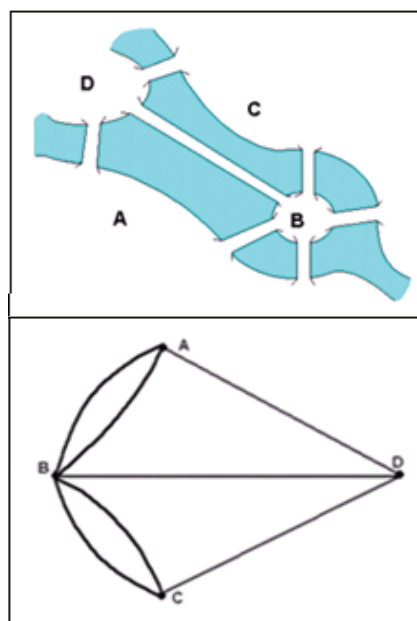


Рис. 1. Задача о Кенигсбергских мостах

Такую фигуру, состоящую из точек и линий, связывающих эти точки, называют *графом*. Точки А, В, С, D называют *вершинами* графа, а линии, соединяющие их – *ребрами* графа. У графа обязательно есть вершины. Вершины графа, которые

не належать ні одному ребру, називаються *ізолюваними*. Граф, що складається тільки з ізолюваних вершин, називається *нуль-графом* (*пустим*). Граф, в якому кожна пара вершин з'єднана ребром, називається *повним* (рис. 2). K_n – граф, що складається з n вершин і ребер, що з'єднують всі можливі пари цих вершин. Такий граф можна представити як n -угольник, в якому проведені всі діагоналі. Графи, в яких не побудовані всі можливі ребра називаються *неповними*.

Доповненням графа G називається граф з тими ж вершинами, що і граф G , і з тими і тільки тими ребрами, які необхідно додати до графу, щоб отримався повний граф. Якщо по ребрам можна переміщатися в обох напрямках, то граф називається *неорієнтованим*. Якщо по кожному ребру можна пройти тільки в одну сторону, то граф *орієнтований*. В такому випадку ребра звичайно позначаються стрілками, а не просто лініями.

Вершини, з яких виходить нечетне число ребер, називають *нечетними*, а вершини, з яких виходить четне число ребер, – *четними*. Розв'язуючи задачу про кенігсберзькі мости, Ейлер установив, що якщо всі вершини графа четні, то можна одним росчерком (т.е. не відриваючи олівця від паперу і не проводячи двічі по одній і тій же лінії) начертити граф. Можливо почати з будь-якої вершини і закінчити в тій же вершині. Граф з двома нечетними вершинами також можна начертити одним росчерком, починаючи рух з однієї і закінчуючи на другій нечетній вершині. Граф з більш ніж двома нечетними вершинами неможливо начертити одним росчерком. В задачі про семи кенігсберзьких мостів всі чотири вершини графа нечетні, т.е. неможливо пройти по всім мостам один раз і закінчити шлях там, де він почався.

Степенью вершини називається кількість виходячих з неї ребер. Отже, вершина – нечетна (четна), якщо її ступінь – число нечетне (четне). Позначення: $p(A)$ – ступінь вершини A . На рис.1, справа з вершин A, C і D виходять по 3 ребра, а з вершини B – 5 ребер, отже $p(A) = p(C) = p(D) = 3$ і $p(B) = 5$. Граф, ступені всіх k вершин якого однакові, називається *однорідним графом ступені k* . С поняттям ступені вершини пов'язані дві

основні теореми теорії графів: 1) сума ступенів вершин будь-якого графа дорівнює удвоєному числу його ребер; 2) будь-який граф містить парне число нечетних вершин.

Система *Maple*, продукт канадської компанії Waterloo Maple Inc [4], є дуже хорошим засобом інтенсифікації навчального процесу при підготовці учнів початкової школи. В момент створення (*Maple 1.0*: січень 1982) система призначалася як для загальних наукових цілей, так і для цілей навчання. Вона дозволяє вирішувати різні математичні задачі, має хороші графічні можливості. Багато стандартних задач, що вимагають великої кількості несложних викладок, в системі *Maple* виконуються за доли секунди. Наявність в системі своїх засобів програмування дозволяє реалізувати в її межах і найпростіші геометричні алгоритми. Останні версії системи є *Maple 18* (7 березня 2014) і *Maple 2015* (5 березня 2015). Робота в *Maple* проходить в режимі сесії: користувач вводить пропозиції (команди, вирази, процедури), які сприймаються умовно і обробляються *Maple*. Робоче поле розділяється на 3 частини: 1) область введення – складається з командних рядків, команди вводяться після оператора $>$; 2) область виводу – містить результати обробки введених команд у вигляді аналітичних виразів, графічних об'єктів або повідомлень про помилку; 3) область текстових коментарів – містить текстову інформацію, яка може пояснити виконуваними процедурами; текстові рядки не сприймаються *Maple* і не обробляються. Для скасування всіх зроблених призначень і початку нової сесії без виходу з системи використовується команда *restart*. В складі *Maple* входить велика кількість бібліотек, підключення яких здійснюється командою *with* (ім'я бібліотеки). Наприклад, бібліотека *networks* призначена для роботи з графами.

Оператор $>$, вставляється кнопкою $>$ рядка інструментів основної панелі і вказує початок введення інформації, яку потрібно обробити. Вона вводиться червоним шрифтом, з вирівнюванням по лівому краю. Введення, що починається з оператора $>$, називається активним, а рядок, відкривається цим оператором, – командним рядком. Після опера-

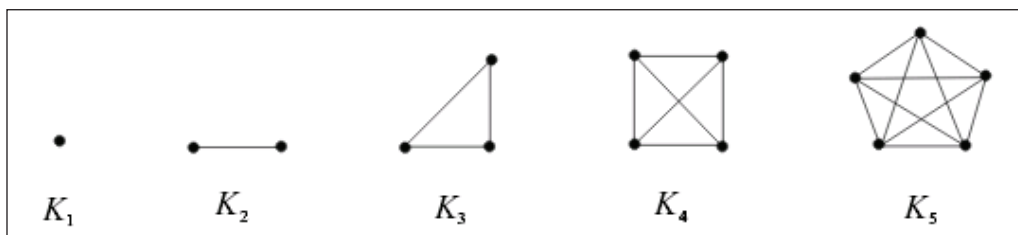


Рис. 2. Повні графи

тора > устанавливается визир курсора в форме вертикальной черточки | и вводится информация. Оператор «Вернуть результат» – точка с запятой <;>. Если командная строка заканчивается им, и нет ошибок ввода, то в каком бы месте строки не находился курсор, по команде <Enter> появляется результат. В командной строке может быть несколько операторов <;>. Сколько их будет, столько будет и результатов. Двоеточие <:> – оператор отказа от вывода результата на рабочий лист.

Использование специализированной библиотеки *networks*, составленная из операторов для работы с графами, позволяет не только задавать изображения графов и находить их характеристики, но и программировать алгоритмы, что дает возможность хоть каким-то образом обратиться к основным алгоритмам теории графов и освоить их при помощи компьютера. Достаточно широкий спектр задач можно решить при помощи теории графов. Команда подключения этой библиотеки – стандартная, т.е. достаточно воспользоваться оператором *with*. Граф в *Maple* представляется особой процедурой типа *GRAPH*. Для работы с графами можно воспользоваться любой из 75-ти функций, содержащихся в библиотеке *networks*. Основные функции, которые позволяют создавать и изменять

графы, а также процедуры решения классических задач из теории графов приведены в таблице 1 [2].

Рассмотрим применение команд *complete*, *draw*, *delete*, *cycle*, *void*, *connect*, *complement*, *vdegree*, *nops(edges)* и *nops(vertices)* в *Maple 10* к решению задач на внеклассных занятиях по математике в III и IV классах..

Задача 1. В шахматном турнире участвуют 4 школьника: Андрей, Борис, Виктор и Дмитрий. Первенство проводится по круговой системе – каждый из участников играет с каждым из остальных один раз. Сколько всего сыграно партий? А если участвует и Галина? А если присоединится и Елена?

Продемонстрируем случай для 6 участников. Задача может быть решена при помощи таблицы (рис. 3, слева) или графа (рис. 3, справа). Ученики заполняют таблицу коллективно и открывают структуру решения в последнем ряду: $1 + 2 + 3 + 4 + 5 = 15$. После короткого обсуждения они соображают, что для 5 участников (4 участников) решение получается сразу: $1 + 2 + 3 + 4 = 10$ ($1 + 2 + 3 = 6$). Для решения задачи графично нужно изобразить участников турнира точками, а сыгранные ими партии – отрезками. Получается полный граф с шестью вершинами и надо лишь подсчитать число ребер

Таблица 1

Основные функции библиотеки *networks* [2]

Функции создания графов	
<i>complete</i>	создает полный граф
<i>complement</i>	создает дополнение графа
<i>random</i>	возвращает случайный граф
<i>void</i>	создает пустой граф (без ребер)
Функции модификации графов	
<i>addvertex</i>	добавляет в граф вершины
<i>addedges</i>	добавляет в граф ребро
<i>delete</i>	удаляет из графа ребро или вершину.
<i>connect</i>	соединяет заданные вершины с другими
<i>cycle</i>	соединяет последовательные вершины
Функции контроля структуры графов	
<i>draw</i>	рисует граф
<i>edges</i>	возвращает список ребер графа
<i>vertices</i>	возвращает список вершин графа
<i>ends</i>	возвращает имена вершин графа
<i>head</i>	возвращает имя вершины - голова ребер
<i>tail</i>	возвращает имя вершины - хвост ребер
<i>shortpathtree</i>	нахождение дерева кратчайших расстояний
<i>show</i>	вывод полной информации о графе
Функции вычисления элементов графа	
<i>nops(edges)</i>	определяет число ребер графа
<i>nops(vertices)</i>	определяет число узлов графа
<i>vdegree</i>	определяет степень вершин графа

графа. Из таблицы 1 ученики выбирают команду *complete*, а учитель демонстрирует последовательность команд в *Maple*. Чтобы подсчитать число ребер графа надо перемножить число вершин графа с числом ребер, выходящими из них и полученное произведение разделить на 2, так как каждое ребро учитывается дважды: $(5 \cdot 4) : 2 = 10$. Потом ученики самостоятельно записывают команды для построения полного графа с 4 вершинами (рис. 4, слева) и с 5 вершинами (рис. 4, справа) и подсчитают число ребер.

Maple предлагает и другой способ построения графа с помощью команды *draw*, являющимся универсальным для любого графа. Он основан на последовательную запис всех ребер графа. Учитель записывает последовательность команд для графа G3:

```
> restart: with(networks):
> G3:=graph({1,2,3,4,5},{1,2},{1,3},{1,4},{1,5},
{2,3},{2,4},{2,5},{3,4},{3,5},{4,5}):
> draw(G1);
```

Потом ученики модифицируют эти команды для графа G2:

```
> restart: with(networks):
> G2:=graph({1,2,3,4},{1,2},{1,3},{1,4},{2,3},{2,4},
{3,4}):
> draw(G2);
```

Графы G2 и G3 можно получить из графа G1, построенного командой *complete* и затем преобразовать его путем удаления части вершин командой *delete*. Исходный и преобразованный графы строятся функцией *draw*. Учитель записывает последовательность команд для графа G3:

```
> restart: with(networks):
> G1:=complete(6): draw(G1);
> delete({6},G1): draw(G1);
```

Ученики модифицируют эти команды для графа G2:

```
> restart: with(networks):
> G1:=complete(6): draw(G1);
> delete({5,6},G1): draw(G1);
```

Сравнивая рассмотренные три способа построения полного графа, ученики делают вывод о рациональности первого способа при помощи команды *complete*.

Задача 2. Запишите последовательность команд в *Maple*, которыми построен граф G4 на рис. 5. Составьте и решите задачу, моделированную этим графом

Ученики самостоятельно определяют, что граф G4 является полным графом с 14 вершинами, что и определяет следующую последовательность команд в *Maple*

```
> restart: with(networks):
> G4:=complete(14): draw(G4);
```

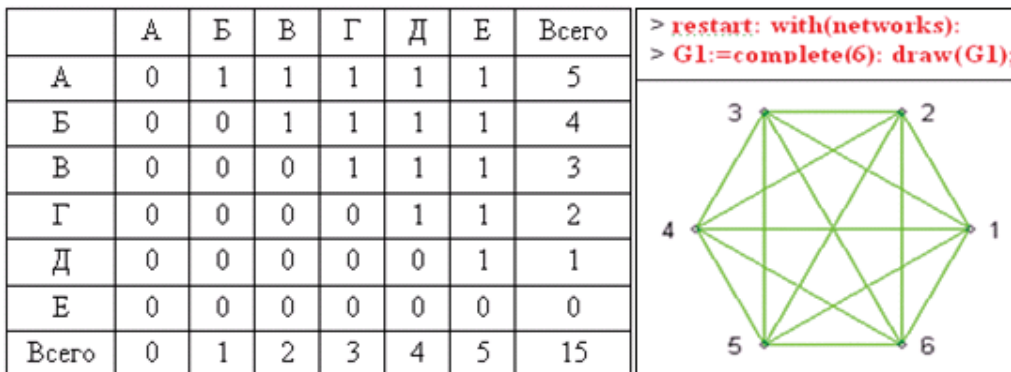


Рис. 3. Моделирование турнира с 6 участниками

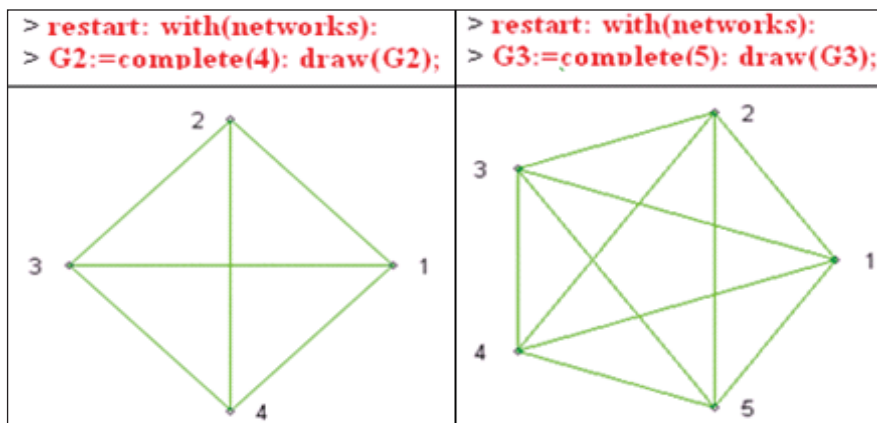


Рис. 4. Моделирование турнира с 4 и 5 участниками

Граф G4 моделирует, например, следующую задачу: Четырнадцать учеников IV класса встретились на вокзале, чтобы поехать за город в лес. При встрече они поздоровались друг с другом за руку. Сколько всего было рукопожатий?

На графе 91 ребер, следовательно, было сделано 91 рукопожатий. Для того чтобы упростить подсчет ребер графа, можно рассуждать так: из каждой из 14 вершин выходят 13 ребер, т.е. для подсчета ребер умножаем 14 на 13, но при этом каждый отрезок мы посчитаем дважды. Следовательно, получаем $(14 \cdot 13) : 2 = (13 \cdot 14) : 2 = 13 \cdot (14 : 2) = 13 \cdot 7 = 91$ ребер графа. В случае мы применили основное свойство любого графа: сумма степеней вершин графа равна удвоенному числу его ребер (поскольку данный граф является полным, то все его вершины имеют степень 10). Такие рассуждения особенно полезны, когда граф содержит большее число вершин и подсчет числа ребер становится затруднительным.

Рассмотрим и обратную задачу.

Задача 3. Несколько учеников IV класса встретились на вокзале, чтобы поехать за город в лес. При встрече они поздоровались друг с другом за руку. Сколько учеников поехало за город, если всего было: а) 55 рукопожатий? б) 40 рукопожатий?

В случае а) было сделано 55 рукопожатий, следовательно на моделирующем графе G5 55 ребер. Если обозначить число вершин графа (число учеников) через n , то $n \cdot (n-1) : 2 = 55$, т.е. $n \cdot (n-1) = 55 \cdot 2$ или $n \cdot (n-1) = 110$, или $n \cdot (n-1) = 11 \cdot 10$. Следовательно, у графа 11 вершин, т.е. на вокзале было 11 учеников. В случае б) аналогичным образом получаем $n \cdot (n-1) : 2 = 40$, т.е. $n \cdot (n-1) = 40 \cdot 2$ или $n \cdot (n-1) = 80$; Задача не имеет решения, так как 80 нельзя представить произ-

ведением двух последовательных натуральных чисел. Граф G5 изображен на рис. 6.

> **restart: with(networks):**

> **G5:=complete(11): draw(G5);**

В рассмотренных выше задачах необходимо знать количество ребер, вершин графа и их степень. Посчитать по рисунку иногда невозможно из-за большого количества ребер и вершин. В Maple есть команды *nops(edges)* для числа ребер, *nops(vertices)* для числа вершин и *vdegree* для степени вершин. Например, для числа ребер и для степени вершин графа G4 в задаче 2 получаем

> **nops(edges(G4)); 91**

> **vdegree(1,G4); 13**

Поскольку степени вершин равные (почему?), достаточно определить степень одной вершины, например 1. Если перемножить ее на число вершин 14, получим сумму степеней вершин графа (13.14), которая равна удвоенному числу ребер графа...

Для решения следующих задач нужны будут новые команды из таблицы 1.

Задача 4. В соревнование по волейболу участвуют 8 команд. Нарисуйте граф, в котором вершинами являются команды, а ребрами – игры, сыгранные между командами в следующих случаях: а) до начала соревнования; б) если сыграли следующие команды – 1 с 2, 2 с 3, 3 с 4, 4 с 5, 5 с 6, 6 с 7, 7 с 8, 8 с 1; в) после окончания соревнования; г) если команда 8 сыграла с другими командами; д) если сыграли следующие команды – 1 с 2, 5, 4; 3 с 2, 7, 4; 8 с 5, 6, 7, 4; 6 с 2, 5, 7, 4; 7 с 2, 5; е). Какие игры не сыграны в случае г) и д) и сколько их?

В случае а) у графа G6 только вершины, он пустой и нужно использовать команду *void* (рис. 7, слева). В случае б) нужно соединить последовательно вершины графа G7 коман-

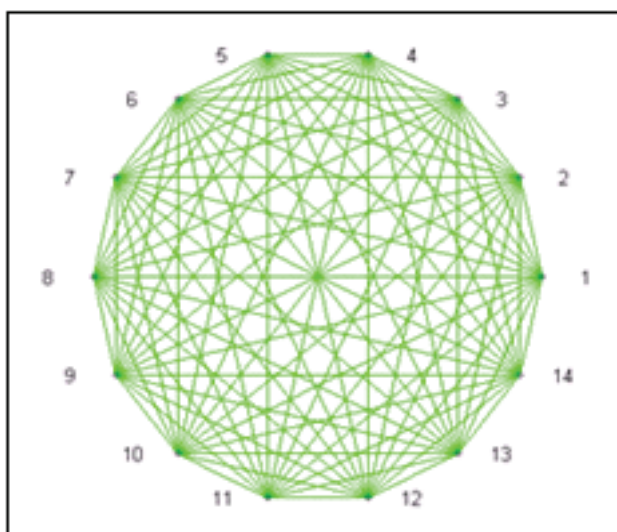


Рис. 5. Граф G4

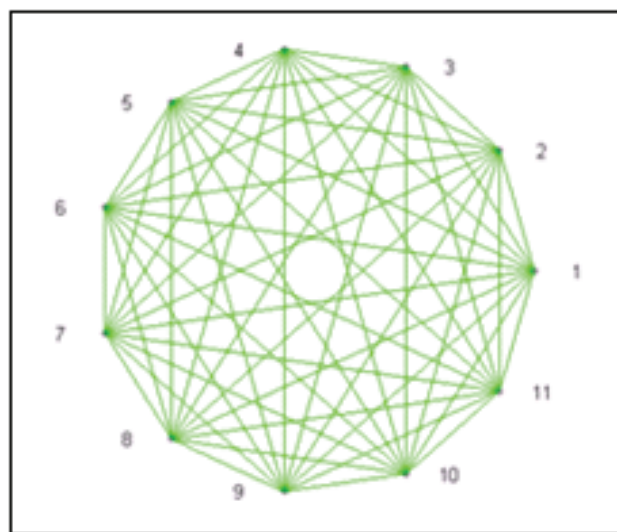


Рис. 6. Полный граф G5

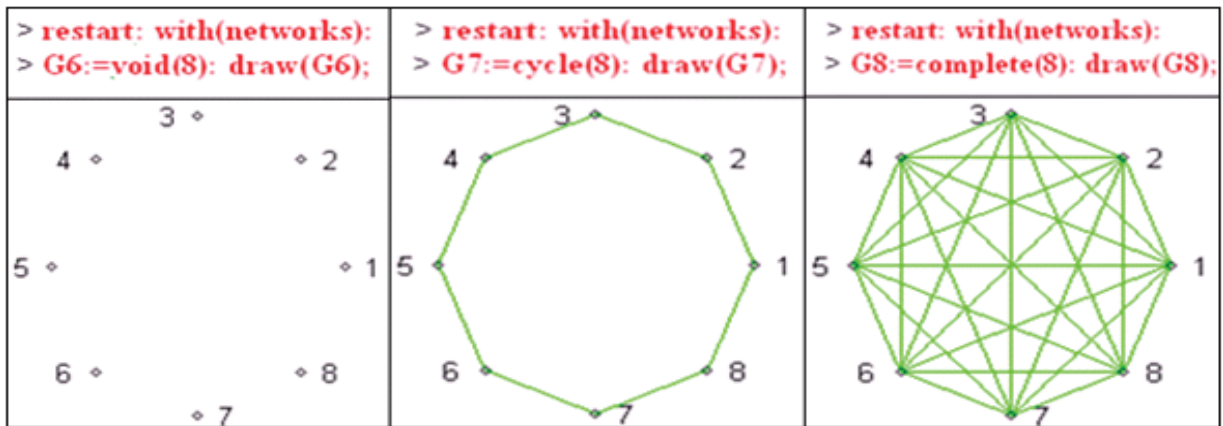


Рис. 7. Графы G6, G7 и G8

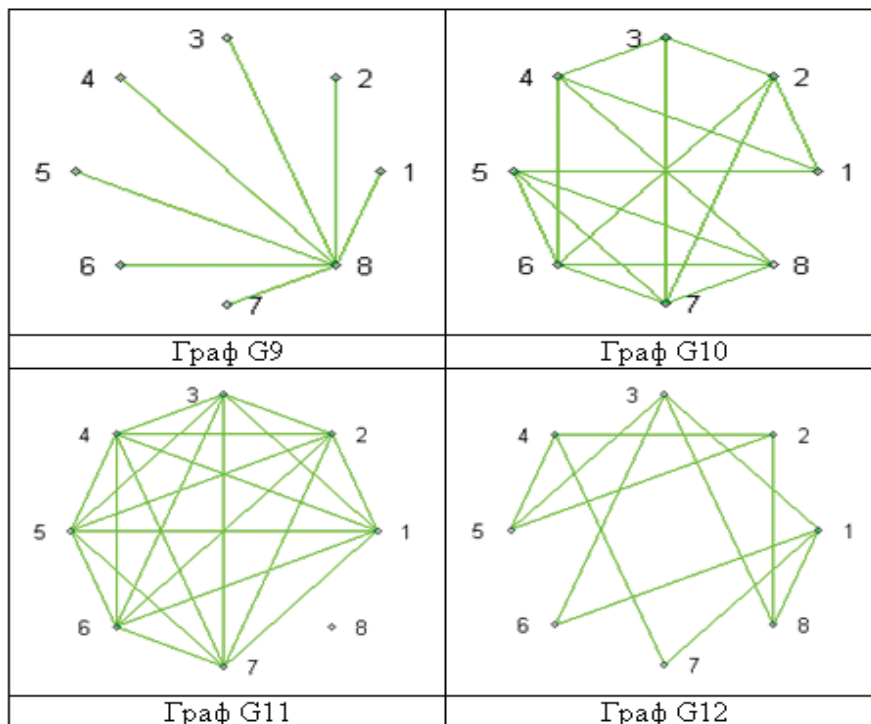


Рис. 8. Графы G9, G10 и их дополнения графы G11, G12

дой *cycle* (рис.7, в середине). В случае в) граф G8 является полным и задается командой *complete* (рис. 7, справа).

В случаях г) для графа G9 и д) для графа G10 сначала создадим вершины графа командой *void*, потом из таблицы 1 выбираем команду *connect*, которая соединяет заданные вершины с другими (рис. 8, первый ряд).

```
> restart: with(networks):
> G9:=void(8): connect({8},{1,2,3,4,5,6,7},G9):
draw(G9);
> G10:=void(8): connect({1},{2,5,4},G10):
connect({3},{2,7,4},G10):
connect({8},{5,6,7,4},G10):
connect({6},{2,5,7,4},G10):connect({7},{2,5},G10):
draw(G10);
```

В случае е) нужно построить графов G11 и G12 при помощи команды *complement* (рис.8, второй ряд)

```
> G11:=complement(G9): draw(G11);
> G12:=complement(G10): draw(G12);
```

Отметим, что вершина 8 является изолированной для графа G11. Чтобы определить число несыгранных игр, нужно определить число ребер в графах G11 и G12 командой *nops(edges)*:

```
> nops(edges(G11)); 21
> nops(edges(G12)); 12
```

Выводы из проведенного исследования. Обучение задачам практического характера и простейшим задачам теории графов с *Maple* является эффективным средством повышения эффективного развития практических навыков учащихся. Создать методику решения задач

практического характера и введения элементов теории графов способствовала бы повышению эффективности прикладного и практического аспектов математического курса начальной школы, в частности: а) методику моделирования и разработки ситуаций задач практического характера; б) составление системы задач практического характера как для обязательного курса, так и для внеклассных занятий; в) составление системы задач по теории графов; г) подготовку методической рекомендации для учителей как для обучения теоретическому материалу, так и для работы с *Maple*, решения задач; д) предложение методической рекоменда-

ции для введения элементов теории графов и решения соответствующих задач.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Аммосова, Н.В., Коваленко, Б.Б. Использование теории графов в математическом образовании школьников, МКО. 2009. Т. 1. С. 123–132.
2. Кирсанов М.Н. Графы в Maple, М.: Физматлит, 2007. 168 с.
3. Татт У. Теория графов. М.: Мир, 1988, 424 с.
4. Farr, J., M. Khatarinejad Fard, S. Khodadad, M. Monagan. A GraphTheory Package for Maple, Proceedings of the 2005 Maple Conference, pp. 260-271, Maplesoft, 2005.

Наукове видання

ІННОВАЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

Науковий журнал

Випуск 3

Коректура • *Н. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Arimo.

Папір офсетний. Цифровий друк. Обл.-вид. арк. 32,83. Ум.-друк. арк. 33,48.

Підписано до друку 07.06.2018. Наклад 100 прим.

ПУ «Причорноморський науково-дослідний інститут економіки та інновацій»

Адреса: вул. Сегедська 18, каб. 422, м. Одеса, Україна, 65009

E-mail: info@iei.od.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 5218 від 22.09.2016 р.