

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXIX
Том 2

Херсон-2017

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

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

Відповідальний секретар:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Збірник наукових праць «Педагогічні науки»

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

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

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

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

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



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

Арістова Н.О. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ, СУТНОСТІ І СТРУКТУРИ ПОНЯТТЯ «МОТИВАЦІЯ» В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....	9
Бодак Л.Й. ЗМІСТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ОСТАПА МАКАРУШКИ.....	14
Диченко Т.В. ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1993–2017 РР.).....	18
Карпова М.С. ПІДХОДИ НАУКОВЦІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНІВ «КОМАНДА», «РОБОТА В КОМАНДІ».....	26
Лебідь О.В. СТРАТЕГІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ.....	30
Моргай Л.А. ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ НИКИФОРА ЯКОВИЧА ГРИГОРІВА.....	35
Самко А.М. ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТА АКАДЕМІКА СЕМЕНА УСТИМОВИЧА ГОНЧАРЕНКА: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	40
Терентьєва Н.О., Гладков М.В. ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ВПЛИВ МУЗИКИ: ІСТОРИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ.....	46
Фіземі О.Й. СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ЧИННИКИ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ У ЗАКАРПАТТІ (1991–2011 РР.).....	51
Штань О.О. ГЕНЕЗИС ДИТЯЧИХ МІСТЕЧОК У 1920–1930 РР.	56

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Легін В.Б. МІЖПРЕДМЕТНІ ЗАВДАННЯ І ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	61
Нестерова І.В. ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ ЗНАТЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ.....	66

СЕКЦІЯ 3

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Бабкіна М.І. СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ.....	71
Баранюк І.Г. КОНЦЕПЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УРБАНІЗАЦІЇ.....	75
Доманюк О.М. ВИХОВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОДНОЛІТКІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	80
Онопрієнко О.М., Онопрієнко О.В. ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	84



Хрипко Л.В., Ластовкін В.А. ВПРОВАДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ЩОДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	88
--	----

СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Бардус І.О. МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФУНДАМЕНТАЛІЗОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ДО ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	92
Винник В.Д. КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЖИТТЄВОЇ СТРАТЕГІЇ ЕСТЕТИКИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ.....	97
Гириловська І.В. МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ.....	101
Гусак В.М. ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ, КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ.....	106
Долинний Ю.О. ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ.....	112
Загорулько М.О. ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВМІНЬ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА	118
Казаннікова О.В. ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ.....	121
Карпенко Ю.П. ЛЕКТОРСЬКА ГРУПА ЯК ВИД НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ.....	127
Кисленко Д.П. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА БЕЗПЕКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	131
Коваль М.С. САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ.....	134
Корольова Т.В. ВПЛИВ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....	138
Ліба О.М. ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	142
Магда П.М. ЗМІСТ СПЕЦКУРСУ «АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ».....	148
Муромець В.Г. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ	152
Oleksii K.B. CONTENT, STRUCTURE AND LEVELS OF MASTERING FOREIGN VOCABULARY IN A MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION (HEI).....	157
Пікон К.С. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР В УКРАЇНІ.....	162



Радченко К.А. КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ЮРИСТІВ.....	166
Сидорук О.Ю. ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ДОСВІДУ НІМЕЧЧИНИ.....	172
Твердохліб Г.С. ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ.....	176
Упатові І.П. ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	180
Чала А.Г. ФОРМУВАННЯ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ Й ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ.....	185
Чорпіга Р.Б. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ.....	190
Юрченко О.В. КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	194

СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бриндіков Ю.Л. ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....	201
Єгорова К.Г. КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ.....	206
Коляда Н.М. НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО МОЛОДІЖНОЇ РОБОТИ ЯК ДО СТРАТЕГІЧНОГО НАПРЯМУ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ.....	210
Пліско Є.Ю. СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ.....	215
Стахова Л.Л. ВЗАЄМОДІЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ІЗ СІМ'ЄЮ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ЯК ВАГОМИЙ ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ МЕТИ.....	219

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Заплатинська А.Б., Суховірська І.Р. ВИКОРИСТАННЯ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ.....	223
Кисельова О.Б. ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ 2.0 ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ	227



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Aristova N.O. PRESENT-DAY APPROACHES TO UNDERSTANDING THE CONTENT, ESSENCE AND STRUCTURE OF THE NOTION “MOTIVATION” IN RESEARCH LITERATURE	9
Bodak L.Y. PATRIOTIC EDUCATION IN OSTAP MAKARUSHKA’S PEDAGOGICAL LEGACY.....	14
Dychenko T.V. TRAINING OF FOREIGN STUDENTS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE (1993–2017).....	18
Karpova M.Ye. ACADEMIC APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE PHENOMENON A “TEAM” AND “TEAMWORK”.....	26
Lebid O.V. STRATEGY OF INNOVATION DEVELOPMENT OF GENERAL PURPOSE EDUCATION INSTITUTION: THEORETICAL-METHODICAL ASPECT.....	30
Morhai L.A. THE QUESTION OF THE TEACHING OF UKRAINIAN LANGUAGE IN CREATIVE HERITAGE NIKIFOR YAKOVYCH GRIGORIYA.....	35
Samko A.M. THE TOUCHES TO THE PORTRAIT OF ACADEMICIAN SEMEN USTYMOVYCH HONCHARENKO: RESULTS OF THE STUDY.....	40
Terentieva N.O., Hladkov M.V. THERAPEUTIC INFLUENCE OF MUSIC: HISTORICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT.....	46
Fizeshi O.Y. SOCIO-ECONOMIC FACTORS OF THE ACTIVITY OF THE PRIMARY SCHOOLS IN THE TRANSCARPATIA (1991–2011 YEARS).....	51
Shtan O.O. GENESIS OF CHILDREN’S TOWNS IN 1920–1930’S.....	56

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Lehin V.B. INTERSUBJECTAL TASKS AND EXERCISES AS MEANS OF FORMING OF REFLEXIVE SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN’S EDUCATIONAL ACTIVITY.....	61
Nesterova I.V. KNOWLEDGE INTERIORIZATION AS A MEANS OF ACTIVATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF SUBJECTIVITY OF STUDENTS IN HIGH SCHOOL.....	66

SECTION 3

THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Babkina M.I. ENVIRONING APPROACH TO CIVIC EDUCATION OF YOUNG PEOPLE.....	71
Baraniuk I.H. VASYL SUKHOMLYNSKY’S CONCEPTION OF THE ECOLOGICAL UPBRINGING AND ITS IMPLEMENTATION IN THE CONTEXT OF THE PRESENT URBANIZATION.....	75
Domaniuk O.M. EDUCATION OF A BENEVOLENT ATTITUDE TO COEVALS IN CHILDREN OF THE ELDER PRESCHOOL AGE AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.....	80



Onopriienko O.M., Onopriienko O.V. PROBLEMS OF PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN EDUCATIONAL PARADIGM PREPARATION OF FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION.....	84
КНРЬРКО L.V., LASTOVKIN V.A. IMPLEMENTATION OF MOTIVATIONAL MEASURES ON MOTOR ACTIVITY OF STUDENT YOUTH.....	89

SECTION 4

THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Bardus I.O. METHODOLOGICAL SYSTEM OF FUNDAMENTALIZED PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE IT SPECIALISTS TO PRODUCTIVE ACTIVITY.....	92
Vynnyk V.D. CRITERIA AND INDICATORS OF A LIFE HEALTH AESTATIONAL HEALTH STRATEGY FOR FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER.....	97
Hrylovska I.V. MONITORING PROFESSIONAL TRAINING'S QUALITY AS A MOTIVATION TOOL FOR FUTURE QUALIFIED WORKERS IN PROFESSIONAL SELF-ACUTUALIZATION.....	101
Husak V.M. DEFINITION OF THE STRUCTURE, CRITERIA AND INDICATORS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE TEACHER-ORGANIZER IN POSTGRADUATE EDUCATION	106
Dolynnyi Yu.O. FORMING OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS ON PHYSICAL EDUCATION OF SPORT I TO REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH THE LIMITED PHYSICAL POSSIBILITIES.....	112
Zahorulko M.O. THE FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS SKILLS THE STUDY OF THE PERSONALITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS.....	118
Kazannikova O.V. PERSON-CENTERED PRACTICE AS THE BASIS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL TEACHERS.....	121
Karpenko Yu.P. LECTURING GROUP AS A TYPE OF SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK OF STUDENTS.....	127
Kyslenko D.P. FUTURE SPECIALISTS TRAINING OF GUARD ACTIVITY AND SAFTY FOR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	131
Koval M.S. THE PEDAGOGICAL WORKER'S SELF DEVELOPMEN AS A MAIN CONDITION OF HIS PROFESSIONAL REALIZATION.....	135
Koroleva T.V. THE INFLUENCE OF FOREIGN COMMUNICATION ON THE FORMATION OF A PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE PHYSICIANS.....	139
Liba O.M. FEATURES OF ACTIVATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF THE INITIAL SCHOOL.....	142
Mahda P. M. CONTENT OF THE SPECIAL COURSE "AXIOLOGICAL PRINCIPLES OF MUSIC TEACHER"	148
Muromets V.H. INDIVIDUAL PLAN OF DEVELOPMENT OF GENERAL COMPETENCIES OF APPLICANTS OF THE THIRD EDUCATIONAL-SCIENTIFIC LEVEL OF HIGHER EDUCATION: EUROPEAN TENDENCIES.....	152
Oleksii K.B. CONTENT, STRUCTURE AND LEVELS OF MASTERING FOREIGN VOCABULARY IN A MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION (HEI).....	157
Pikon K.S. POSSIBILITIES OF THE AMERICAN EXPERIENCE OF NURSES PROFESSIONAL TRAINING USE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION OF NURSES IN UKRAINE.....	163



Radchenko K.A. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY LAWYERS.....	166
Sydoruk O.Yu. THE PEDAGOGICAL MODEL OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING HOW TO USE INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR EDUCATION ON THE BASIS OF GERMAN EXPERIENCE.....	172
Tverdokhlib H.S. ORGANIZATION OF INTERNATIONAL COOPERATION IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A CONDITION FOR THE PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.....	177
Upatova I.P. FORMING METHODOLOGICAL MASTERY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS.....	180
Chala A.H. FORMATION OF POLYLINGUAL AND POLYCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE IN CONDITIONS OF BILINGUISM.....	185
Chorpita R.B. FEATURES OF FORMING MUSICAL TASK OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART IN THE INSTRUMENTAL EDUCATION PROCESS.....	190
Yurchenko O.V. FEATURES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER OF THE PRIMARY SCHOOL TO THE FORMATION OF THE SOCIAL COMPETENCE OF YOUNG SCHOOLS.....	194

SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

Bryndikov Yu.L. GENERAL SCIENTIFIC ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF COMPLEX REHABILITATION SYSTEM OF MILITARY PERSONNEL OF THE ARMED FORCES OF THE PARTICIPANTS OF HOSTILITIES.....	201
Yehorova K.H. COMPONENTS OF READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH INFANTILE CEREBRAL PALSY.....	206
Koliada N.M. INNOVATIVE APPROACHES TO YOUTH WORK AS STRATEGIC DIRECTION OF SOCIAL POLICY IN UKRAINE.....	210
Plisko Ye.Yu. SOCIAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION OF JUVENILE OFFENDERS IN THE NATIONAL PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE SECOND HALF OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURIES.....	215
Stakhova L.L. INTERACTION OF A TEACHER-SPEECH THERAPIST OF PRESCHOOL EDUCATION WITH A FAMILY OF A CHILD WHO HAS SPEECH DISORDERS AS A MEDIUM TO OBTAIN A CORRECTIVE OBJECTIVE	219

SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Zaplatynska A.B., Sukhovirska I.R. USE OF SENSORY INTEGRATION IN FORMING OF PSYCHICAL PROCESSES FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MULTIPLE DISORDERS.....	223
Kyselova O.B. TECHNOLOGIES WEB 2.0 AS A MEANS OF COLLECTIVE FORMS STUDY OF FUTURE TEACHERS.....	227



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 378

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ЗМІСТУ, СУТНОСТІ І СТРУКТУРИ ПОНЯТТЯ «МОТИВАЦІЯ» В НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Арістова Н.О., д. пед. н., доцент,
завідувач кафедри англійської філології

Національний університет біоресурсів і природокористування України

Розглянуто різні підходи до розуміння змісту і сутності поняття «мотивація» в науковій літературі. У статті уточнено сутність понять «мотив», «ієрархія мотивації», «мотивація», «негативна мотивація», «позитивна мотивація», «внутрішня мотивація», «зовнішня мотивація». Теоретично обґрунтована сукупність структурних компонентів мотивації.

Ключові слова: *мотив, потреба, інтерес, мотивація, позитивна мотивація, негативна мотивація, зовнішня мотивація, внутрішня мотивація.*

Рассмотрены разные подходы к пониманию содержания и сущности понятия «мотивация» в научной литературе. В статье уточнена сущность понятий «мотив», «иерархия мотивации», «мотивация», «негативная мотивация», «положительная мотивация», «внутренняя мотивация», «внешняя мотивация». Теоретически обоснована совокупность структурных компонентов мотивации.

Ключевые слова: *мотив, потребность, интерес, мотивация, положительная мотивация, негативная мотивация, внешняя мотивация, внутренняя мотивация*

Aristova N.O. PRESENT-DAY APPROACHES TO UNDERSTANDING THE CONTENT, ESSENCE AND STRUCTURE OF THE NOTION "MOTIVATION" IN RESEARCH LITERATURE

Different approaches to comprehension the content and core of the concept "motivation" in research literature are given. In the article the author specifies the essence of the concepts "motive", "hierarchy of motivation", "motivation", "negative motivation", "positive motivation", "internal motivation", "external motivation". The body of structural components of motivation is theoretically substantiated.

Key words: *motive, need, interest, motivation, motivation, positive motivation, negative motivation, external motivation, internal motivation.*

Постановка проблеми. Успішність майбутньої професійної діяльності визначається не тільки рівнем засвоєння системи необхідних знань, умінь і навичок, а й наявністю в ціннісно-мотиваційній системі суб'єктів навчання цінностей досягнення та позитивної мотивації. Тобто успіх у професійній діяльності залежить не тільки від здібностей і професійної компетентності майбутніх фахівців, а й від мотивації, прагнення до самоствердження і бажання досягти високих результатів. Чим вищий рівень позитивної мотивації, тим більше зусиль суб'єкти навчання схильні докладати в процесі освітньої діяльності задля того, щоб досягти певного успіху в майбутньому. Мотивація у загальному розумінні є сукупністю цілей, потреб і мотивів, що стимулюють майбутніх фахівців до досягнення позитивних результатів у навчальній і подальшій професійній діяльності, а також бути ініціативними, активними й цілеспрямованими в їх досягненні. А оскільки від рівня її сформованості залежить те, наскільки майбутні фахівці готові використовувати власні здібності і здобуті знання, уміння і навички

в подальшій професійній діяльності, можна стверджувати, що мотивація має значний вплив на вибір професії, тісно пов'язана із самооцінкою та рівнем прагнень особистості майбутнього фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У нашому дослідженні теоретичним підґрунтям для розуміння змісту, сутності і структури поняття «мотивація» є наукові праці сучасних українських і зарубіжних учених, зокрема, В. Асеева [2], В. Вілюнаса [3], П. Гальперина [4], І. Галяна [5], С. Гончаренка [6], Т. Гордєєвої [7], В. Желанової [8], С. Занюка [9], Є. Ільїна [10], Е. Ісаєва [25], Т. Камініної [11], В. Ковальова [12], Д. Кун [13], В. Леонтьєва [15], О. Леонтьєва [14], О. Малихіна [16], Л. Моїсеєвої [17], О. Новикова [18], П. Підкасистого [20], Ю. Ребрини [21], С. Рубінштейна [22–23], В. Слободчикова [25], В. Ушмарової [27].

Міждисциплінарний і дискусійний характер трактування мотивації в науковій літературі визначає мету статті, що полягає в уточненні змісту, сутності і структури поняття «мотивація» на основі теоретичного аналізу праць українських і зарубіжних учених.



Виклад основного матеріалу дослідження. Українські і зарубіжні вчені пропонують різні підходи до визначення сутності поняття «мотивація». Так, щодо першого з них це поняття трактують як систему, а саме:

- систему усвідомлюваних і неусвідомлювальних спонукань, що зумовлюють активність суб'єкта, визначають її спрямованість [5, с. 266];

- систему мотивів або стимулів, які спонукають людину до конкретних форм діяльності або поведінки [6, с. 217];

- систему внутрішніх факторів, які викликають і спрямовують орієнтовану на досягнення мети поведінку людини чи тварини [18];

- систему мотивів або стимулів, спонук людської поведінки та діяльності [19].

Друга група вчених розглядає мотивацію як процес або процеси:

- динамічний процес формування мотиву [10, с. 67];

- внутрішні процеси, які ініціюють, підтримують і спрямовують діяльність людини [13, с. 398];

- динамічний процес фізичного і психологічного плану, який керує поведінкою людини, визначає її спрямування, організованість, активність і стійкість, а також здатність людини діяльнісно задовольняти власні потреби [17, с. 67];

- процес, що регулює, спрямовує дію людини на досягнення визначених цільових станів і підтримує цю спрямованість; стан спрямованості особистості на визначені цілі [20, с. 84];

- динамічний процес, який стимулює і підтримує на певному рівні поведінкову активність індивіда [26];

- процес вибору між різними можливими діями, процес, що регулює, спрямовує дію на досягнення специфічних для цього мотиву цільових станів і підтримує цю спрямованість [27, с. 268].

До третьої групи входять учені, які трактують мотивацію як сукупність певних умов або чинників:

- сукупність спонукальних чинників, які визначають активність особистості; це всі мотиви, потреби, стимули, ситуативні чинники, які спонукають поведінку людини [9, с. 7];

- сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, які викликають активність суб'єкта і визначають її [25, с. 259].

Крім того, у сучасній педагогічній і психологічній літературі є інші підходи до трактування мотивації, за якими цей феномен розуміють як:

- конструкт, який використовують для пояснення причин поведінки людей (того,

чому люди поведуться певним чином, а не інакше), її спрямованості і механізмів здійснення [7];

- багаторівневе, багатокомпонентне, ієрархізоване динамічне утворення особистості, що містить систему мотивів, а також ситуативних чинників, що спонукають діяльність [8, с. 445];

- спонукання до діяльності сукупністю різних мотивів, створення конкретного стану особистості, що визначає, наскільки активно і з якою спрямованістю людина діє [21, с. 68];

- складний механізм співвідношення особистістю зовнішніх і внутрішніх факторів поведінки, який визначає виникнення спрямованості, а також засоби здійснення конкретних форм діяльності [11, с. 46];

- родові поняття для визначення всієї сукупності факторів, механізмів і процесів, що забезпечують виникнення на рівні психічного відображення спонук до життєво необхідних цілей, що спрямовують поведінку із задоволення потреб [3, с. 6];

- актуальна форма існування мотивів, яка детермінує реальну діяльність і поведінку індивіда [5, с. 269].

Таким чином, узагальнюючи наявні дефініційні тлумачення поняття «мотивація» в працях українських і зарубіжних науковців, можна встановити, що мотивація, яку вчені здебільшого розуміють як певну систему, утворення, процес, сукупність умов або чинників, посідає центральне місце в структурі особистості та є одним з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил і спрямованості її діяльності та поведінки. Беручи до уваги зазначене вище, мотивацію розглядаємо як *системне утворення зовнішніх і внутрішніх мотивів, ієрархія та взаємодія яких складається під дією певних чинників* [1].

Більшість учених (О. Леонтьєв [14], С. Рубінштейн [22–23], П. Гальперін [4], Ю. Рєбрин [21]) виокремлює зовнішню і внутрішню мотивацію. Під внутрішньою мотивацією науковці розуміють те, що народжується в свідомості людини самою діяльністю, розуміння суспільної корисності в тому, що ця людина робить, задоволення від результату та процесу діяльності. У свою чергу, зовнішня мотивація включає мотиви, що виявляються за межами людини та її діяльності: побоювання, осудження, прагнення до престижу. Тобто внутрішня мотивація є джерелом розвитку людини як особистості, що стимулює прагнення людини до досконалості, а зовнішня – певний орієнтир, що спрямовує людину на досягнення її особистісних цілей.



Іншої думки дотримується В. Леонт'єв, який стверджує, що є два типи мотивації – первинна і вторинна. Первинна мотивація, з точки зору вченого, виявляється у формі потреби, інстинкту, а вторинна – у формі мотиву [15].

Найбільш точно й різнобічно, на наш погляд, визначає мотивацію В. Асеев, який стверджує, що мотивація пов'язана з емоціями людини, звідки робить висновок, що мотивація поведінки людини неможлива за межами емоційної сфери. При цьому в поняття мотивації людської поведінки науковець включає всі види спонук, зокрема, мотиви, потреби, інтереси, цілі, мотиваційні настанови тощо [2]. Варто додати, що в цьому ж дослідженні В. Асеев поділяє мотивацію на негативну й позитивну. Автор робить такі висновки, орієнтуючись на думку С. Рубінштейна про емоційні процеси, що набувають позитивного або негативного характеру залежно від того, чи перебуває дія, яку провадить індивід, та взаємодія, в яку він потрапляє, у позитивному або негативному відношенні до його потреб, інтересів, настанов [22–23].

Тієї ж думки дотримується і вчений С. Занюк, який говорить про існування позитивної та негативної мотивації, причому під негативною мотивацією він розуміє «спонукання, яке може бути зумовлено розумінням деяких незручностей, покарань, що можуть трапитись у разі невиконання діяльності. Передчуття неприємностей і покарань – ось що стимулює до активності під час дії негативної мотивації» [9, с. 132].

В. Ковальов обстоює іншу точку зору, за якою мотивація не може бути позитивною або негативною. На думку вченого, негативною або позитивною може бути поведінка або діяльність, тому вчений розглядає мотивацію як «сукупність мотивів поведінки та діяльності» [12, с. 43].

Таким чином, ураховуючи погляди О. Леонт'єва [14], С. Рубінштейна [22–23] та П. Гальперіна [4], виокремлюємо зовнішню й внутрішню мотивацію, розглядаючи під внутрішньою мотивацією те, що народжується в свідомості людини самою діяльністю, розуміння суспільної корисності в тому, що ця людина робить, задоволення від результату та процесу діяльності. Зовнішня мотивація, у свою чергу, включає мотиви, що виявляються за межами людини та її діяльності: побоювання, осудження, прагнення до престижу. Отже, можна стверджувати, що, внутрішня мотивація є джерелом розвитку людини як особистості, яке й стимулює прагнення людини до досконалості, а зовнішня лише орієнтує людину на досягнення її особистісних цілей.

Структура мотивації складається з багатьох мотивів, що утворюють певну ієрархічну структуру і взаємодію. Одні з них постають як кінцеві цілі і надають діяльності особистісного змісту, а інші мають лише тимчасове, ситуативне значення і постають як проміжні цілі діяльності. Так, І. Галян розуміє мотив як «причину, що спонукає до діяльності, спрямованої на задоволення певних потреб» [5, с. 266]. Науковець також зазначає, що сфера мотивації, яка включає усвідомлені та неусвідомлені мотиви, є досить гнучкою. До неусвідомлених мотивів науковець відносить стан потреби в чомусь, до сфери свідомого оформлення детермінації поведінки людини – мотиви, нахили, інтереси, цінності, цілі, спрямованість тощо [5]. Сферу мотивації, на думку вченого, «утворюють домінуючі (провідні), смислоутворювальні мотиви нижчого рівня (мотиви стимули)» [5, с. 270].

Мотив, на думку В. Желанової, є складним інтегрованим ієрархізованим утворенням особистості, що інтегрує цілі, потреби, спонукання, внутрішню позицію особистості, її «потребнісний стан», певні емоції, особистісні диспозиції, оцінювальні відношення [8, с. 445].

Ми, услід за В. Ковальовим, під мотивом розглядаємо певну властивість особистості, спонукою поведінки та діяльності, що виникає при вищій формі відображення потреби [12, с. 42].

Ієрархію мотивів С. Занюк трактує як «розташування мотивів у порядку від більш важливих до менш важливих» [9, с. 33]. Проте, незважаючи на порівняну стабільність ієрархії мотивів, вона не є абсолютно стійким психічним утворенням, оскільки спонукальна сила будь-якого мотиву може змінюватися залежно від різних соціальних і психологічних факторів [9, с. 33]. Видами мотивів, які мають найбільш практичне значення, вчений вважає мотив самоствердження, ідентифікації з іншою людиною, влади, саморозвитку, досягнення, афіліації, уникнення неприємностей і покарання, а також процесуально-змістові, просоціальні, потенційні і чинні мотиви [9, с. 21–27].

Мотив самоствердження, що, на думку науковця, є досить дієвим спонукальним фактором, пов'язаний із почуттям власної гідності, честолюбством і самолюбством. Мотив ідентифікації з іншою людиною, який полягає у прагненні бути схожим на певну авторитетну особистість, приводить до «підвищення енергетичного потенціалу індивіда за рахунок символічного «запозичення» енергії в кумира» [9, с. 22]. Мотив влади науковець розуміє як «прагнення суб'єкта впливати на людей, праг-



нення зайняти «керівну позицію» у групі (колективі), намагання керувати людьми, визначати і регламентувати їхню діяльність» [9, с. 23]. Крім того, С. Занюк стверджує, що, незважаючи на те, що мотив влади спонукає людей долати значні труднощі в діяльності і докладати значних зусиль у роботі, люди, в яких влада посідає провідне місце в ієрархії мотивації, схильні працювати «не задля саморозвитку або задоволення своїх пізнавальних потреб, а задля здобуття впливу на людей або колектив» [9, с. 23]. Прагнення людини досягти високих результатів і майстерності в діяльності вчений визначає як мотив досягнення [9, с. 25]. Оскільки мотивація досягнення виявляється у виборі складних завдань і спробі їх виконати, серед факторів, які визначають рівень мотивації досягнення в кожній конкретній діяльності, вчений виділяє такі: значущість досягнення успіху, надія на успіх і суб'єктивна ймовірність досягнення успіху [9, с. 26]. Мотив афіліації С. Занюк розглядає як прагнення особистості до встановлення або підтримання стосунків з іншими людьми, прагнення до контакту і спілкування з ними [9, с. 28]. Спонукування до активності змістом і процесом діяльності, а не зовнішніми чинниками (людину приваблює ця діяльність сама по собі, подобається її виконувати, виявляти інтелектуальну або фізичну активність, цікавить зміст того, що вона робить), і є процесуально-змістовими мотивами. Саме вони мають безпосереднє відношення до змісту і процесу діяльності. Виявом процесуально-змістової мотивації є пізнавальна, ігрова й естетична мотивація. Просоціальними мотивами учений вважає такі, що пов'язані з усвідомленням суспільного значення діяльності, з почуттям обов'язку, відповідальності перед певною особою, групою або суспільством. До мотивів уникнення неприємностей і покарання вчений відносить спонукування, викликані усвідомленням можливих неприємностей, незручностей, покарань, що можуть мати місце в разі невиконання діяльності. Услід за О. Леонтьєвим, С. Занюк стверджує, що мотиви, яким належить провідне місце, постійно актуалізуються, діють і справляють істотний мотиваційний вплив на діяльність людини, є чинними мотивами. А потенційними мотивами є такі, які чинять незначний вплив на активність людини і часто взагалі не проявляються [9, с. 34].

Д. Кун поділяє іншу точку зору, за якою мотиви поділяються на три групи, а саме: первинні, стимулювальні і вторинні. Первинні мотиви ґрунтуються на біологічних потребах, які необхідно задовольнити задля подальшого виживання, і є вроджени-

ми. До стимулювальних мотивів науковець відносить потреби до стимуляції й інформації. Вторинні мотиви вчений розглядає як набуті потреби, зокрема афіліації [13, с. 399].

Найвідомішою є класифікація мотивів, запропонована В. Ковальовим [12]. За цією класифікацією існує кілька груп мотивів, зокрема мотиви, пов'язані з найважливішими потребами особистості за критерієм їх змісту, джерелом їх виникнення, видами діяльності людини (мотиви суспільно-політичної, професійної та навчально-пізнавальної діяльності), часом виявлення (постійні, довгострокові, тимчасово-діючі мотиви), силою виявлення (сильні, помірні й слабкі), мірою стійкості (сильностійкі, середньостійкі та слабкостійкі), виявленням у поведінці.

Висновки. Незважаючи на те, що в наукових працях українських і зарубіжних учених можна знайти численні трактування сутності поняття «мотивація», загальноприйнятого формулювання зазначеного феномена дотепер не виявлено (В. Асеев [2], В. Вілюнас [3], П. Гальперин [4], І. Гальян [5], С. Гончаренко [6], Т. Гордєєва [7], В. Желанова [8], С. Занюк [9], Є. Ільїн [10], Е. Ісаєв [25], Т. Каминіна [11], В. Ковальов [12], Д. Кун [13], В. Леонтьєв [15], О. Леонтьєв [14], О. Малихін [16], Л. Моїсєєва [17], О. Новиков [18], П. Підкасистий [20], Ю. Ребрин [21], С. Рубінштейн [22–23], В. Слободчиков [25], В. Ушмарова [27]). Ми, узагальнюючи наявні дефініційні тлумачення поняття «мотивація», розглядаємо його як *системне утворення зовнішніх і внутрішніх мотивів, ієрархія та взаємодія яких складається під дією певних чинників*. Структура мотивації складається з багатьох мотивів, що утворюють певну ієрархічну структуру і взаємодію. Під мотивом розглядаємо певну властивість особистості, спонукою поведінки та діяльності, що виникає при вищій формі відображення потреб [12, с. 42], а під ієрархію мотивів – «розташування мотивів у порядку від більш важливих до менш важливих» [9, с. 33].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арістова Н.О. Формування мотивації вивчення іноземної мови у студентів вищих навчальних закладів : [монографія] / Н.О. Арістова. – Київ : Інтерсервіс, 2015. – 240 с.
2. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности / В.Г. Асеев. – Москва: «Мысль», 1976. – 158 с.
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – Москва, 1990. – 285 с.



4. Гальперин П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – Москва: Изд-во Моск. Ун-та, 1976. – 150 с.
5. Галян І.М. Психодіагностика [навч. посіб.] / І.М. Галян. – 2-ге вид., стереотип. – Київ : Академвидав, 2011. – 464 с.
6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
7. Гордеева Т.О. Мотивация достижения: теории, исследования, проблемы / Т.О. Гордеева [Электронная версия]. – Режим доступа : https://scholar.google.com.ua/scholar?start=40&q=%D0%BC%D0%BE%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F&hl=ru&as_sdt=0,5.
8. Желанова В.В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія [монографія] / В.В. Желанова; Держ. закл. «Луган. нац. Ун-т імені Тараса Шевченка». – Луганськ: Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 482 с.
9. Занюк С.С. Психологія мотивації: [Навч. посібник] / С.С. Занюк. – Київ: Либідь 2002. – 304 с.
10. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 512 с.
11. Камынина Т.П. Роль познавательного интереса в повышении мотивации к изучению иностранного языка у студентов неязыкового вуза / Татьяна Петровна Камынина // Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе. – Оренбург, 2017. – 102 с.
12. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности / В.И. Ковалев; отв. ред. А.А. Бодалев. – Москва: Наука, 1988. – 191 с.
13. Кун Д. Основы психологии: Большая энциклопедия психологии. Все тайны поведения человека / Д. Кун. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 720 с.: ил.
14. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1959. – 495 с.
15. Леонтьев В.Г. Условия формирования профессиональной направленности молодежи / В.Г. Леонтьев–Новосибирск, 1982. – 120 с.
16. Малихін О.В. Мотиваційно-цільовий компонент самостійної навчальної діяльності студентів вищого педагогічного навчального закладу / О.В. Малихін // Рідна школа. – 2005. – № 8. – С. 28–30.
17. Моисеева Л.В. Об особенностях преподавания французского языка как второго иностранного языка / Л.В. Моисеева // Пути повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе. – Оренбург, 2017. – 102 с.
18. Новиков А.М. Методология: словарь системы основных понятий / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – Москва: Либроком, 2013. – 208 с.
19. Педагогическая энциклопедия: в 4-х томах / гл. ред И.А. Каиров. – Москва: «Советская энциклопедия», 1965. – Т. 2. – 912 с.
20. Психология и педагогика: учебник для вузов / под ред. П.И. Пидкасистого. – Москва: Издательство Юрайт; Высшее образование, 2010. – 714 с.
21. Ребрин Ю.И. Управление качеством: [Учебное пособие] / Ю.И. Ребрин. – Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004. – 174 с.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
23. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн; ред. Е.В. Шорохов. – 2-е изд. – Москва: Педагогика, 1976. – 416 с.
24. Сердюк Л.З. Діагностика спрямованості мотивації учіння студентів у ВНЗ / Л.З. Сердюк // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка, Н.О. Євдокимової. – 2014. – Вип. 2.12(103). – С. 163–168.
25. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – Москва: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
26. Солійчук І.І. Мотиваційний компонент готовності практичного психолога до міжособистісної консультативної взаємодії / І.І. Солійчук [Електронна версія]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/20_AND_2014/Psihologia/3_174497.doc.htm.
27. Ушмарова В.В. Формування готовності вчителів початкової школи до роботи з обдарованими учнями в системі неперервної педагогічної освіти [монографія] / В.В. Ушмарова. – Харків : Видавець Рожко С.Г., 2016. – 400 с.



УДК 371(09)(477.8)

ЗМІСТ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ У ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ОСТАПА МАКАРУШКИ

Бодак Л.Й., аспірант кафедри
загальної педагогіки та дошкільної освіти

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті висвітлено погляди О. Макарушки (1867–1931) на зміст патріотичного виховання дітей і молоді. Розкрито роль змісту освіти, важливість історії та особистісних прикладів героїв минулого. Акцентовано на згуртуванні учнів у підготовці та проведенні свят патріотичного змісту, ролі вчителів у патріотичному вихованні підростаючого покоління. Кожен учитель має бути патріотом із серцем та любов'ю до свого народу, працювати для його добра.

Ключові слова: *патріотизм, патріотичне виховання, зміст освіти, діти, українська молодь, О. Макарушка.*

В статті освітлені погляди О. Макарушки (1867–1931) на содержание патриотического воспитания детей и молодежи. Раскрыты проблемы учебников, важность истории и личностных примеров героев прошлого. Акцентировано внимание на объединении учеников вокруг празднования юбилеев и памятных дат. Проанализирована роль учительства в патриотическом воспитании подрастающего поколения. Каждый учитель должен быть патриотом с сердцем и любовью к своему народу, работать для его блага.

Ключевые слова: *патриотизм, патриотическое воспитание, содержание образования, дети, украинская молодежь, О. Макарушка.*

Bodak L.Y. PATRIOTIC EDUCATION IN OSTAP MAKARUSHKA'S PEDAGOGICAL LEGACY

The article highlights the views of O. Makarushka (1867–1931) on patriotic education of children and adolescents. The role of education, the importance of historical events and heroic acts of the past are revealed. These patriotic feelings later influence the character, the way of thinking and are reflected in actions. Personal development is impossible without assimilation of the national values of the past generations.

Key words: *patriotism, patriotic upbringing, content of education, children, Ukrainian youth, O. Makarushka.*

Постановка проблеми. Розвиток педагогічної науки в Україні та її інтеграція в європейський освітній простір актуалізують вивчення і використання творчого доробку українських педагогів, життєдіяльність яких проходила у різні історичні періоди, а їхня педагогічна спадщина не втратила актуальності у сучасних умовах. Розвиток української педагогічної думки Галичини II половини ХХ – першої третини ХХ ст. проходив у складних суспільно-політичних та національно-культурних умовах. У цей період започатковано розроблення фундаментальних засад теорії і практики українського виховання дітей і молоді.

Звернення дослідників до історії педагогіки, переоцінка фактів життя й діяльності окремих особистостей, відкриття нових імен, повернення в історико-педагогічний контекст виховних ідей вимагають по-новому оцінити здобутки вітчизняної педагогіки в контексті історичних подій та скористатися ними у сучасних умовах. У Галичині працювала відома плеяда педагогів, які одним із пріоритетних напрямів уважали відстоювання національно-патріотичних ідей у шкільництві, розуміючи, що власну державу неможливо побудувати без національно свідомої молоді. Самовіддану нау-

ково-педагогічну, культурно-просвітницьку роботу на ниві пробудження національної свідомості українців проводили О. Барвінський, Г. Врецьона, М. Галушчинський, Ю. Дзерович, Б. Заклинський, У. Кравченко, К. Малицька, Ю. Патрицький, І. Терлецький, Л. Ясінчук, І. Ющишин.

Серед визначних постатей, чиї творчі надбання заслуговують на всебічне осмислення, чільне місце займає Остап Макарушка (1867–1931) – український педагог, учений, громадський і культурно-освітній діяч, публіцист, багатогранна діяльність якого відіграла вагомий роль у вихованні підростаючого покоління. Педагогічну діяльність педагог розпочав у 1895 р. на посаді заступника учителя, з 1896 р. працював у Коломийській українській гімназії, з 1905 р. був професором Львівської академічної гімназії. Упродовж 1910–1911 рр. та 1915–1919 рр. очолював Українське педагогічне товариство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх десятиліть з'явилась низка публікацій, в яких відображено внесок українських педагогів у теорію та практику національного виховання. Вивчення творчого шляху педагогів становлять вагомий потенціал для розвитку сучасної педа-



гогіки, теорії і практики виховання. Постать О. Макарушки частково розкрита поряд із найвідомішими західноукраїнськими педагогами другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. (М. Галушинського, Ю. Дзеровича, Я. Кузьміва, В. Пачовського, І. Петрів, Л. Ясінчука та ін.). Напрацювання українських учених (Д. Герцюка, Т. Завгородньої, М. Євтуха, З. Нагачевської, Н. Слюсаренко, І. Стражнікової, М. Чепіль та ін.) висвітлюють окремі аспекти педагогічної спадщини О. Макарушки в контексті дослідження актуальних проблем дидактики, теорії виховання, історіографії української педагогічної думки.

Постановка завдання. Метою статті є вивчення та узагальнення педагогічних поглядів О. Макарушки на зміст і форми патріотичного виховання дітей та молоді.

Виклад основного матеріалу дослідження. У першій третині ХХ ст. розвиток теорії і практики національно-патріотичного виховання зумовлений зростанням національної свідомості галицьких українців, процесом українізації у Наддніпрянській Україні, впливом європейської педагогічної думки. М. Чепіль стверджує: «Проблема формування національної свідомості спонукала українських педагогів Галичини і Наддніпрянської України до активної співпраці. Це – взаємообмін науково-педагогічною літературою і досвідом роботи, налагодження контактів і зв'язків між освітянами і громадськими діячами, висвітлення важливих подій на сторінках педагогічних часописів, участь у діяльності українських просвітницьких та педагогічних товариств тощо» [8, с. 92].

О. Макарушка був справжнім патріотом і творцем української національної освіти, української культури. У педагогічних працях він неодноразово ставить питання: «Якою має бути школа?» Ідея будівництва національної школи стає для нього близькою ще у студентські роки. Упродовж життя він дає відповідь: школа має розвинути гармонійно всі духовні і тілесні сили й здібності молодшої людини, щоб зробити її здібною для життєвих потреб і справ [5, с. 13–14]. Школа мала основну увагу зосередити на вихованні дітей, формуванні світогляду, характеру, гартувати сильну волю, бажання бути потрібним своїй державі. Від розвитку рідної школи залежить культурний та економічний розвиток держави, поступ народу. Кожна молода людина має права та обов'язки, має займати активну громадсько-політичну позицію. Школа, освіта покликана стати підвалиною добробуту народу, а тому вихованням мають займатися усі свідомі українці.

Серед педагогічної спільноти педагог піднімає питання формування патріотизму у дітей, виховання у них любові до України, знання історії та самобутньої культури рідного краю, використання та вивчення української мови, боротьби за пріоритетні права етнічних українців, готовності ціною власного життя захищати рідну землю, відмова від особистих благ або привілеїв на користь громадської справи. Він – автор підручників із філології та педагогіки. Його праця «Наука виховання» (1922) є одним із перших підручників із теорії і практики виховання для учительських семінарій.

Метою педагогіки є виховання молоді для перспективи, завтрашнього дня, а не для сьогодення, тому її обов'язком є цю перспективу збагнути, її потреби передбачити [4, с. 3]. Тоді ж вийшла друком низка підручників: В. Левицького «Історія виховання і навчання» (1921), В. Калиновича «Наша молодь у переломній добі» (1924), Б. Заклинського «Історія українського виховання» (1919) і «Національне виховання» (1927), Ю. Дзеровича «Педагогіка» (1937), в яких розкрито теоретичні засади виховання підростаючих поколінь. Підручник О. Макарушки використовував М. Ваврисевич – директор загальноосвітньої гімназії, професор педагогічної школи ім. К.Д. Ушинського у м. Києві і пропонував колегам.

Підкреслюючи важливість друкованого слова, О. Макарушка виданням якісних підручників закликає педагогів передбачити вплив тексту книги на несформовану ще особистість. Відомий фізик та педагог Галичини Р. Цегельський (1882–1956) акцентує на істинно самовідданій діяльності О. Макарушки у справі видання та поширення української книжки, яка має відповідати віковим особливостям учнів, пробуджувати інтерес до прочитаного, мати повчальний зміст і справляти виховний вплив. У довоєнний час педагог займався виданням дитячої белетристичної літератури, у 1919–1921 рр. працював над придбанням шкільних підручників для середніх шкіл, передусім для навчання класичної філології [9, с. 36]. Маючи досвід педагогічної діяльності, О. Макарушка у дописах до «Української школи» дає рекомендації вчителям, батькам, учням, яку саме літературу треба читати та використовувати у повсякденному житті [3].

На глибоке переконання О. Макарушки, важливим чинником у формуванні патріотичних почуттів, національної свідомості є зміст освіти, який має бути наповнений історичними традиціями, знаннями культурно-історичної спадщини, загальнолюд-



ськими цінностями. Педагог наголошує на важливості знання історії, історичних прикладів, героїчної боротьби українців для формування національної свідомості молоді. Педагог у літературному жанрі (на прикладі розмови Никольця з татком) описує історичні події в Україні, згадує про одну з перших праць з історії початку XIX ст. – «Історию Руси» О. Барвінського: «Впрочім найбільшого заохотою для вас, молоді, повинно бути бажанє, пізнати минушість дорогої нам всім вітчизни, щоби, пізнавши її ліпше, полюбити її тим дужим, цілим серцем, і постановити й собі самому трудитися по силам для її добра» [6, с. 68].

В історичних подіях України є багато прикладів героїзму окремих героїв та й цілих суспільних верств населення: селян, козаків, молоді, яка брала участь у визвольних змаганнях. О. Макарушка як досвідчений педагог та вихователь молоді розумів, що саме історичні приклади героїчної минушини залишають глибоке враження в чужиних серцях молоді. Про козаків педагог розповідає у зрозумілій та доступній формі. «Про козаків згадується вже при кінці XV ст., та славними зробилися вони доперва в XVI ст., а відтак у XVII ст. До наших часів дійшло близько двадцяти літописів козацьких, писаних мовою нашою, польською і російською. По давньому звичаю, деякі з літописців починають від створення світу і доходять аж до своїх часів. Найбільше займали їх воєнні часи Богдана Хмельницького, славного гетьмана запорожців у половині XVI ст., що потрапив цілу Україну підняти до повстання проти панів за те, що гнобили нарід панщиною і переслідували їх віру» [6, с. 58].

Саме з героїчної, почасти трагічної української історії молодь набирається нових думок, цікавого знання, нових моральних ідеалів, чого часто не може дати й оточення. Виховання на історичних прикладах формує такі якості молоді, як: рішучість, відвагу, мужність, сміливість, стійкість, дисциплінованість, наполегливість, ініціативність. Усі ці виховні риси є компонентом такого важливого явища зростання особистості молодої людини, як патріотизм, який, зі свого боку, формує почуття гідності та віру у майбутнє нації.

Про О. Макарушку як доброго організатора та автора багатьох національно-свідомих починань згадує у своїх описах в журналі «Рідна школа» професор М. Кордуба. За перший рік його перебування в інституті директорами були О. Макарушка і О. Колодницький. Були вони ідейними та зразковими директорами, що своїм

обов'язком на цій посаді вважали значно ширше, ніж цього вимагав статут інституту. Не концентруючи увагу на звичайній шкільній допомозі та контролі, вони займалися морально-духовним вихованням молоді. О. Макарушка на початку навчального року організував в інституті науково-літературний гурток під назвою «Праця». Цей гурток мав статут і свою старшину, яку члени гуртка вибирали двічі на рік. На засіданнях гуртка виголошували реферати, над якими відбувалися дискусії, обговорювали актуальні проблеми шкільного життя, деколи читали перші проби свого пера. Темі наукових рефератів зазвичай підбирав О. Макарушка, керуючись при цьому зацікавленнями учнів, а також пропонував їм потрібну літературу. Він був опікуном гуртка, брав участь у кожному засіданні і після дискусії подавав свої зауваження та загальну характеристику реферату [2, с. 229].

Пріоритетним напрямом виховної роботи українського вчительства О. Макарушка уважав патріотичне виховання дітей та молоді. Виховна діяльність вчительства відбувалося через участь у діяльності читалень, громадських організацій, де у позаурочний час учителі знайомили учнів з історією свого народу, життям і творчістю Т. Шевченка, проводили заходи національно-патріотичного змісту.

Однією серед багатьох ефективних форм патріотичного виховання, запропонованих О. Макарушкою, є шевченківські свята, мета яких – глибше вивчення та популяризація літературної спадщини та ідей Великого Кобзаря. Організуючи свята серед молоді, педагог сприяв формуванню відповідальності, гордості за свій народ, історичної пам'яті. Молодь, співаючи пісень та популяризуючи творчість українського генія, відчуває свою приналежність до культури та традицій українського народу. З цього приводу О. Макарушка писав: «Пробудження національної свідомості саме під виключним майже впливом живого слова української пісні й історії дало нам бажані наслідки» [7, с. 43].

Прикладом активної участі О. Макарушки в організації свят є повідомлення у «Звіті з діяльності українського педагогічного товариства», де педагога делегують у відповідний комітет розвивати діяльність у рамках власного статуту. Товариство не відволікало від участі у діяльності інших товариств, оскільки вони мали загальнонародний громадянський характер. Упродовж 1912/13 н.р. Головний Відділ Українського педагогічного товариства делегував О. Макарушку для підготовки і проведення ювілею Шевченка у 1914 р. [1, с. 160].



Прикладом того, що зерна національної свідомості, посіяні О. Макарушкою, впали на благодатний ґрунт, є постать М.М. Кордуби (1876–1947) – історика, учня М. Грушевського, державного діяча, письменника та мовознавця, українця з яскравою і безкомпромісною, проукраїнською державницькою позицією, автора спогадів про педагогічно-виховну діяльність О. Макарушки. М. Кордуба – один із його учнів – характеризує його як людину інтелігентну, ерудовану, з глибокою та осмисленою позицією педагога і науковця. Учні вражали відкритість та ширість педагога, готовність прийти на допомогу.

У своїй розвідці М. Кордуба продовжує захоплюватися харизмою, почуттям педагогічного такту О. Макарушки, який вмів впливати на молодь власним прикладом та заохочувати до навчальної діяльності. Розуміючи важливість іноземної мови у житті людини, О. Макарушка не тільки при кожній нагоді заохочував учнів вивчати мови, але й зовсім безкорисно викладав на курсах дві іноземні мови (французьку та італійську). Спершу курси відвідували небагато дітей, однак згодом їхня кількість суттєво зросла. Та ці кілька, що навчалися протягом року, здобули собі міцні підвалини для подальшого вивчення мов, оскільки О. Макарушка вмів налагоджувати контакти з дітьми, прищеплювати їм любов до латинської мови, при кожній нагоді вказував на шляхи, як розвивалася французька й італійська мови [2, с. 231].

О. Макарушка був переконаний, що у вихованні майбутніх патріотів значну роль мають відігравати представники української інтелігенції – вчителі. Завдання справжніх педагогів – піднімати призабутий протягом століть національний дух. Кожен учитель має бути патріотом із серцем та любов'ю до свого народу, працювати для його добра. Патріотизм учителя має проявлятися конкретними справами – працею для добра держави, формуванням патріотичних рис у дітей, вихованням свідомої, ідейної молоді, плеканням любові до Вітчизни, до свого народу. Тільки високопрофесійний, творчий, ініціативний, глибоко обізнаний з історією своєї Батьківщини, культурою і традиціями рідного народу, свідомий свого обов'язку вчитель, що проповідував ідеї добра, правди і любові, міг виконати суспільне завдання – виховати національно свідоме підростаючих покоління. Саме від учителя значною мірою залежить моральна атмосфера у школі, формування освітнього та виховного середовища, яке має моделювати демократичне суспільство. О. Макарушка організовував в учительському

середовищі дискусії, в яких порушував різноманітні теми: реформа в школі, вплив війни на виховання, формування якостей педагогів.

Висновки з проведеного дослідження. О. Макарушка теоретично обґрунтував зміст патріотичного виховання, роль рідної мови, історії, національних свят. Закладені та сформовані у молоді патріотичні почуття згодом вплинуть на характер, спосіб думок та знайдуть відбиток у вчинках. Виховання особистості неможливе без засвоєння нею національних цінностей минулих поколінь. Майбутнє України залежить від молоді, яка пройнята національною ідеєю, свідомо свого героїчного минулого, має глибоке почуття обов'язку працювати на благо власного народу. Перед сучасними педагогами стоять завдання виховання національно свідомих громадян із глибоко осмисленою життєвою позицією. В умовах української держави виховання свідомого громадянина й патріота рідної землі набуває нового змісту у контексті української перспективи.

Подальшого дослідження потребують духовно-моральне виховання дітей та молоді у творчому доробку О. Макарушки, його внесок у вивчення історії шкільництва краю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Звіт з діяльності Українського Педагогічного Товариства (від 1 вересня 1910 р. до 31 серпня 1913 р.). – Львів : Друк. наукового товариства ім. Шевченка, 1913. – 160 с.
2. Кордуба М. Інститут св. Миколая і О. Макарушка / М. Кордуба // Рідна школа. – 1935. – Ч. 15–16. – С. 228–231.
3. Макарушка О. Бібліографія: книжки, часописи / О. Макарушка // Українська школа. – 1929. РХІV. – Ч. 1–4. – С. 111–146.
4. Макарушка О. Вплив війни на вихованє / О. Макарушка. – Львів : Друк. наукового товариства ім. Шевченка, 1917. – 20 с.
5. Макарушка О. До реформи середньої школи / О. Макарушка. – Львів : Друк. наукового товариства ім. Шевченка, 1930. – 19 с.
6. Макарушка О. Короткий огляд Русько-Українського письменства від XI до XVIII ст. для ужитку / О. Макарушка. – Львів : Друк. наукового товариства ім. Шевченка, 1896. – 93 с.
7. Макарушка О. Початки нового писемництва в Галичині / О. Макарушка // Україна. – 1928. – Кн. 1(27). – С. 41–46.
8. Чепіль М. Теорія і практика формування національної свідомості дітей та молоді Галичини (друга половина XIX – перша третина XX ст.) : [монографія] / М. Чепіль. – Дрогобич : Відродження, 2001. – 503 с.
9. Цегельський Р. Д-р Остап Макарушка. Посмертна згадка / Р. Цегельський // Українська школа. – 1932. – Ч. 2–3. – С. 35–36.



УДК 378.147:376 – 054.62

ПІДГОТОВКА ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ (1993–2017 РР.)

Диченко Т.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри загальної хімії
Сумський державний університет

У статті досліджено проблему підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України (1993–2017 рр.) Показано, що сучасні вітчизняні науковці зосереджують свої професійні інтереси на такому колі питань: проблеми інтернаціоналізації освіти і включення українських закладів вищої освіти до європейського освітнього простору; національно-психологічні особливості іноземних студентів, їх адаптація до умов життя і навчання в Україні; вдосконалення та пошук нових підходів до навчання іноземних студентів.

Ключові слова: іноземні студенти, іноземні слухачі, навчання, адаптація, вищий навчальний заклад, підготовчий факультет, дисертаційні дослідження.

В статье рассмотрены проблемы подготовки иностранных студентов в высших учебных заведениях Украины (1993–2017 гг.). Обзор диссертационных исследований, монографий, статей, материалов конференций показал, что украинских ученых интересует: интернационализация высшего образования, национально-психологические особенности иностранных студентов, их адаптация к условиям жизни и обучения в Украине, поиск новых подходов к обучению иностранных студентов.

Ключевые слова: иностранные студенты, иностранные слушатели, обучение, адаптация, высшее учебное заведение, подготовительный факультет, диссертационное исследование.

Dychenko T.V. TRAINING OF FOREIGN STUDENTS AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE (1993–2017)

The article deals with the research trends in training foreign students in Ukrainian higher education institutions among native scientists within the last 14 years. The analysis of the topics of monographs and theses for the Doctor's and Candidate's degrees has shown the long-term research on improving the process of teaching foreign citizens.

Key words: foreign students, foreign listeners, study, adaptation, higher educational institution, preparatory department, thesis research.

Постановка проблеми. Важливим принципом глобалізації є академічна мобільність – можливість учасників освітнього процесу навчатися поза межами своєї батьківщини. Підготовка іноземних фахівців, як правило, охоплює різні аспекти: педагогічний, політичний, економічний та гуманітарний. Україна зацікавлена в залученні до навчання іноземних громадян, що, безперечно, зміцнює та розширює авторитет країни в міжнародному співтоваристві. Закон «Про вищу освіту» і «Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року» (проект) окреслюють перспективи розвитку освітньої системи України. Провідним принципом, на який спирається державна політика у сфері вищої освіти, вважається «міжнародна інтеграція та інтеграція системи вищої освіти України в Європейський простір вищої освіти за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи» [19, с. 8]. У ст. 76 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що «основним напрямом зовнішньоекономічної діяльності вищого навчального закладу є організація підготовки осіб із числа іноземних громадян до вступу у вищі навчальні заклади України» [19, с. 7].

На міжнародній конференції «Актуальні питання навчання іноземців в Україні у 2017–2018 н.р.», яка відбулася 24 квітня 2017 р. в Міністерстві освіти і науки України, міністр освіти і науки Лілія Гриневиц зазначила, що Україна має унікальні умови для залучення до навчання іноземних студентів. МОН України відкрило Державний центр міжнародної освіти (портал: <http://studyinukraine.gov.ua>) – головне інформаційне джерело про вищу освіту в Україні для іноземних громадян. За даними Центру, на цей час в нашій країні навчається 64 066 іноземців зі 147 країн світу. Для навчання в Україні іноземні громадяни переважно обирають медичні, інженерні, правознавчі та інші спеціальності.

Нормативні освітні документи, міжнародна конференція, організована Міністерством освіти України свідчать, що підготовка фахівців для зарубіжних країн становить один із найважливіших пріоритетів державної політики України.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Світові тенденції розвитку міжнародного ринку освітніх послуг та стан експорту Україною освітніх послуг вищої освіти проаналізовано в аналітичній записці На-



ціонального інституту стратегічних досліджень. У ній також сформульовано чинники, що стримують розвиток вітчизняного експортного потенціалу в зазначеній сфері. Визначено напрями та першочергові заходи, спрямовані на зміцнення позиції України на міжнародному ринку освітніх послуг [33].

Тематику дисертаційних робіт 1990–2010 років на здобуття наукового ступеня доктора або кандидата педагогічних наук, присвячених підготовці іноземних студентів у вищих навчальних закладах України, проаналізовано в статті О. Адаменко і М. Розарьонової [1]. Автори статті вважають, що саме дисертації є певним внеском у розвиток наукових знань.

На цей час розширився тематичний спектр досліджуваної проблеми, захищено нові докторські та кандидатські дисертації. Аналіз наукових періодичних видань, матеріалів наукових конференцій, присвячених підготовці іноземних студентів, не здійснювався. Це й зумовило вибір теми статті.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати та систематизувати напрями досліджень підготовки іноземних студентів у закладах вищої освіти України вітчизняними науковцями, визначити коло невирішених питань.

Виклад основного матеріалу дослідження. З початку 1990-х років і до цього часу в Україні було захищено 56 дисертацій, опубліковано декілька монографій, в яких розглянуто різні аспекти навчання іноземних громадян. Зупинимося на них більш докладно.

Монографії. Праці Н.Б. Булгакової і В.І. Груцяка присвячено проблемам довузівської підготовки іноземних громадян. Груцяк В.І. проаналізував розвиток системи довузівської освіти іноземних громадян в Україні [10]. Булгакова Н.Б. розглянула пропедевтичну підготовку іноземних громадян у технічному університеті [5; 6].

Пошуку підходів до розв'язання проблеми розвитку академічної та професійної мобільності в умовах розгортання трансформаційного суспільства присвячено дослідження В.І. Бобрицької, Автор зазначає, що труднощі залучення іноземних студентів до здобуття освіти за кордоном обумовлені об'єктивною вимогою знання мови. Тому в багатьох країнах запроваджується викладання англійською мовою [3]. Дебич М.А. визначила стан і тенденції розвитку інтернаціоналізації вищої освіти у світі, окремих регіонах і країнах [13].

Навчання іноземних студентів в Київській Духовній Академії і Семінарії висвітлено у монографії О.І. Путро [41].

Заслугує на увагу і навчально-методичний посібник «Дидактика довузівської підготовки студентів-іноземців» [15], в якому узагальнено теоретичні та практичні знання в галузі дидактики довузівської підготовки. Особливу увагу в ньому зосереджено на прийомах, формах, методах, інноваційних технологіях формування пропедевтичних знань із загальнонаукових дисциплін в іноземних студентів у період адаптації.

Дисертаційні дослідження. Протягом досліджуваного періоду в Україні захищено три докторські дисертації з проблеми навчання іноземних студентів. Булгакова Н.Б. дослідила теоретико-методологічні, історико-педагогічні та методичні засади організації навчання іноземних громадян у технічному університеті; запропонувала концепцію цілісної системи пропедевтичної підготовки формування предметних знань на основі структурування змісту навчальних дисциплін відповідно до законів природничих систем; розробила структуру пропедевтичної підготовки як цілісної системи, побудованої на взаємопов'язаній діяльності викладача і студента; показала практичну реалізацію розробленої концепції на прикладі навчальної дисципліни «Хімія» [8, с. 37].

Ушакова Н.І. запропонувала методичну систему побудови й експертизи підручника з російської мови навчання для іноземних студентів; розробила рівні моделі підручника, що відображають сутність процесу навчання в сучасних умовах (методологічний), особливості навчання іноземної мови, яка є засобом професійної освіти й адаптації (соціолінгвістичний), а також лінгводидактичний рівень, який формує методичну систему підручника; обгрунтувала методичне забезпечення аспектів кожного рівня підручника [57, с. 42].

Гирич З.І. розробила методику формування комунікативної компетенції іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю в процесі навчання російської мови. Запропонована методика може використовуватися не тільки викладачами російської мови як нерідної та іноземної, а й для викладання української мови як іноземної для тюркомовних студентів, які володіють мовою навчання на базовому рівні [12, с. 40].

Кандидатські дисертації було підготовлено за такими спеціальностями: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки (4 дослідження), 13.00.02 – теорія та методика навчання (16), 13.00.03 – корекційна педагогіка (1), 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти (17), 13.00.05 – соціальна педагогіка (3), 13.00.07 – теорія та



методика виховання (5), 13.00.09 – теорія навчання (2), 19.00.02 – психофізіологія (1), 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія (1), 09.00.10 – філософія освіти (1), 22.00.04 – спеціальні та галузеві соціології (1), 07.00.08 – книгознавство, бібліотекознавство (1). Як бачимо, більшість дисертацій було захищено за спеціальностями 13.00.04 і 13.00.02.

Проаналізуємо кількість дисертаційних досліджень за роками. З 1993 по 2000 рік захищено чотири роботи, з 2000 по 2010 р. – 18, з 2011 по 2017 – 36. Найбільша кількість захистів відбулася у 2015 і 2016 роках – 10 та 9 захистів відповідно. Це можна пояснити тим, що кількість іноземних громадян, які отримують освіту в Україні, щороку збільшується. Зростає потреба в науково-методичному забезпеченні підготовки спеціалістів для зарубіжних країн. Збільшується зацікавленість науковців проблемою підготовки іноземних студентів.

Аналіз тематики кандидатських дисертаційних робіт свідчить про багаторічні дослідження з удосконалення процесу навчання іноземних громадян за такими напрямками.

Аналіз досвіду підготовки іноземних студентів у навчальних закладах України. Рибаченко Л.І [42] подала аналіз досвіду підготовки іноземних студентів у навчальних закладах світу і в Україні зокрема у 1946–2000 рр. Автор зазначає, що в Україні накопичено значний досвід у справі підготовки фахівців для зарубіжних країн, розроблено необхідне навчально-методичне забезпечення. Негативною рисою цього досвіду була надмірна ідеологізація процесу навчання до 1991 року.

Адаптація іноземних громадян до життя і навчання в новому соціально-культурному середовищі та створення педагогічних умов ефективного спілкування з ними. Борисенко О.І. [4] дослідив адаптацію іноземних громадян до життя і навчання в новому соціально-культурному середовищі; розробив типологію порушень психологічної адаптації слухачів-іноземців підготовчого факультету, описав специфічний «транскультурний» тип. Порох Д.О. [37], Селіверстов С.І. [46] обґрунтували соціально-педагогічні умови, що сприяють успішності адаптації іноземних студентів до навчання в закладах вищої освіти України. Бакало О.М. [2] розробила комплексну програму адаптації іноземних студентів до навчання у вищих технічних закладах, розглянула особливості адаптації до навчання представників різних регіонів світу. Сін Чжефу [48] схарактеризовано етнокультурні особливості адаптації китайських студентів до навчання в укра-

їнських ВНЗ, розкрито сутність педагогічної підтримки їх адаптації. Штеймiller І.О. [64] обґрунтовано систему науково-методичного забезпечення акультурації іноземних студентів класичного університету. У науковій розвідці Моххамад Л.Ф. [32] визначено та обґрунтовано причини відмінності соціалізації студентів-іноземців від студентів української національності, а також встановлено причини потенційної віктимності студентів-іноземців в українському суспільстві; запропоновано технологію соціальної роботи зі студентами-іноземцями та соціально-технологізаційні підходи щодо процесу адаптації студентів до економічної сфери життєдіяльності. Семененко І.Є. [47] розробила технологію педагогічного супроводження професійної підготовки іноземних студентів вищих технічних начальних закладів. Татяниченко О.О. [54] визначила педагогічні умови спілкування з іноземними студентами в процесі навчання. Іщенко О.А. [23] здійснено комплексне соціально-філософське дослідження процесу інтеграції іноземних студентів в інтернаціональне освітнє середовище. Інтеграцію розглянуто як процес і як результат в їх діалектичній єдності, як здійснювану суперечність послідовного проходження процесів соціальної адаптації, інклюзії та інтеграції як кінцевого результату.

Методика викладання української мови як іноземної. Кудіна Т.М. [29] сформулювала теоретико-методичні засади формування лексичної компетентності української мови іноземних слухачів підготовчих відділень. Василенко Н.В. [3] розробила систему методичної роботи над українською орфоепією на початковому етапі навчання іноземної мови арабськомовних студентів, запропонувала систему вправ із формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабських студентів. Л.І. Васецька [8], Г.Я. Іванишин [22], В.С. Коломієць [27], О.В. Палка [35], Я.І. Проскуркіна [39] працюють над формуванням професійних мовленнєвих умінь іноземних студентів. Коломієць В.С. запропонувала формувати професійні мовленнєві уміння в іноземних студентів засобами комплексних дидактичних ігор. Іванишин Г.Я. розробила модель навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови. Федорова О.А. [58] створила методику формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення в процесі навчання української мови. Пальчикова О.О. [36] подала методику навчання української мови іноземних студентів на крос-культурній основі, визначальною



рисую якої є зіставлення відмінних аспектів української та рідної мов і культур задля запобігання мовних і культурних бар'єрів. Дослідження проблеми розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів у процесі навчання української мови на підготовчому факультеті подано в праці О.О. Резван [41].

Різні аспекти викладання російської мови як іноземної. Формуванню російськомовних граматичних компетенцій англомовних студентів-іноземців присвячена робота В.В. Николаєнко [34]. Старостенко О.В. [50] обґрунтовано методику розвитку аудитивних умінь російської мови в англомовних студентів негуманітарних спеціальностей. Кушнір І.М. [30] довела, що цілеспрямований процес формування соціокультурної компетентності іноземних студентів є ефективним, якщо навчання російської мови як іноземної в іншомовному соціокультурному середовищі здійснювати на основі лінгвокультурологічного, соціокультурного та компетентнісного підходів. Турсиду Н.Ю. [56] подано результати теоретико-експериментального дослідження процесу навчання російської мови як іноземної студентів-греків на засадах лінгвокультурологічного підходу. Рощупкина О.А. [44] обґрунтувала методику формування вмінь і навичок самостійної роботи іноземних студентів довшівського етапу в процесі професійно зорієнтованого домашнього читання текстів медико-біологічної тематики. Шульга І.М. [65] розкрила доцільність використання інтенсивних методів, зокрема сценаріїв мовленнєвої взаємодії, у базових епізодах тренінгу, що будуються на матеріалі типових академічних ситуацій. Тарасенко В.І. [53] дослідила шляхи формування професійно-комунікативної компетенції іноземних студентів-русистів в умовах міжпредметної координації (на матеріалі мови педагогіки). Хейлік В.Д. [60] висвітлила формування вмінь логіко-сислової компресії та запису тексту російською мовою навчальної лекції за фахом в іноземних студентів медичного університету. Карасу Локман [25] обґрунтовано педагогічні умови формування мовленнєвого етикету в іноземних слухачів. Євдокімова О.О. [18] розглянула психологічні умови формування іншомовної текстової діяльності іноземних студентів.

Формуванню комунікативної компетенції іноземних студентів на підготовчому факультеті присвячено розвідки Т.І. Дементьєвої [14], О.О. Коротун [28]. Дементьєва Т.І. розробила технологію формування комунікативної компетенції в навчально-професійній сфері з використанням навчально-мовленнєвих ситуацій. Приходько А.М.

[38] створила навчально-методичне забезпечення процесу формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах для викладачів та студентів. Рідкозубова С.О. [43] дослідила проблеми формування професійних комунікативних умінь іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів.

Пропедевтична підготовка іноземних громадян. Формування загальнонаукової готовності іноземних студентів до навчання в університеті. Кміт Я.М. [26] дослідив дидактичні особливості інтеграції знань і вмінь з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-іноземців до навчання у вищій медичній школі. Хаткова Л.В. [59] визначила педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності іноземних учнів підготовчого факультету. Шарапова О.В. [62] обґрунтувала педагогічні умови формування вмінь самостійної навчальної діяльності в іноземних слухачів підготовчих факультетів технічних вишів. Шмоніна Т.А. [63] визначила сутність природничо-наукової підготовки іноземних студентів, її особливості та складові компоненти. На прикладі викладання дисципліни «Біологія» довела, що ефективність природничо-наукової підготовки іноземних студентів підготовчих факультетів забезпечується використанням таких педагогічних умов, як реалізація індивідуальних траєкторій навчання та використання адаптованих навчально-методичних комплексів із міжпредметною координацією змісту природничих дисциплін. Зінонос Н.О. [20] обґрунтувала педагогічні умови адаптації студентів-іноземців до навчання природничо-математичних дисциплін у вищих навчальних закладах. Диченко Т.В. [16] розробила адаптовану методику навчання хімії іноземних слухачів підготовчих факультетів закладів вищої освіти.

Формування готовності іноземних студентів підготовчих факультетів до навчання у вищих технічних навчальних закладах досліджено І.А. Сладких [49]. Автор обґрунтувала педагогічні та психологічні умови, педагогічні технології, дидактичні та андрагогічні принципи підготовки іноземних студентів груп довузівської підготовки до навчання у ВТНЗ. Довгодько Т.І. [17] визначила й обґрунтувала організаційно-педагогічні умови загальнонаукової підготовки іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті

Підготовка іноземних студентів на основних факультетах. Яцишина О.В. [67] розробила педагогічні умови та модель гуманітарної підготовки іноземних студентів –



майбутніх лікарів. Ма Сюй [31] досліджено проблему підготовки іноземних студентів – майбутніх учителів музики до керівництва хоровими колективами

Проблеми формування міжкультурної та полікультурної компетенції, полікультурного і професійного самовиховання іноземних студентів. Калашнік Н.В. [24] обґрунтувала педагогічні умови формування міжкультурної комунікативної компетентності в іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах України. Сафонова І.О. [45] дослідила аксіологічні засади процесу формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності. Ху Діхуа [61] розроблено експериментальну модель формування полікультурної компетентності іноземних студентів у процесі їх професійної підготовки у вищому навчальному закладі; визначено складові компоненти й показники полікультурної компетентності іноземних студентів. Ябурова О.В. [66] проаналізувала основні складові, закономірності, особливості вияву явища міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів у сучасній педагогічній науці та практиці; обґрунтувала соціально-педагогічні умови підвищення ефективності соціально-педагогічного забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів. Зозуля І.Є. [21] дослідила проблеми полікультурного виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів, розробила методичні рекомендації для науково-педагогічного складу щодо покращення полікультурного виховання іноземних студентів. Степанов Є.П. [51] розглянув питання формування культури міжетнічних відносин у студентів вишів. Головка В.А. [12] розкрила особливості професійного самовиховання іноземних студентів у технічних ВНЗ, запропонувала умови здійснення педагогічного супроводу професійного самовиховання іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах.

Інформаційне забезпечення процесу навчання іноземних студентів. Терещенко Н.М. [55] вивчено проблеми інформаційного обслуговування іноземних студентів в університетській бібліотеці.

Аналіз опублікованих монографій та дисертаційних досліджень свідчить, що найбільш активно досліджуються питання навчання української (російської) мови іноземних студентів та довузівської підготовки. Зацікавленість цими проблемами можна пояснити тим, що в українському педагогічному досвіді історично склалася певна практика, яка полягає в залученні до навчання іноземних громадян з нульовою

мовною підготовкою. Крім того, слід зазначити, що підготовчі факультети для іноземних громадян, на яких, крім мови навчання, слухачам викладають загальнонаукові дисципліни, існують тільки в Україні й деяких країнах ближнього зарубіжжя.

Статті наукових видань. Огляд статей фахових видань показав, що сучасні вітчизняні науковці зосереджують свої професійні інтереси на такому колі питань: проблеми інтернаціоналізації освіти і включення українських закладів вищої освіти до європейського освітнього простору; національно-психологічні особливості іноземних студентів, їх адаптація до умов життя і навчання в Україні; удосконалення та пошук нових підходів до навчання іноземних студентів.

Матеріали наукових конференцій. Аналіз матеріалів міжнародних науково-методичних конференцій, проведених в Україні: «Методологія та практика лінгвістичної підготовки іноземних студентів» (Харків, ХНМУ), «Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки» (Харків, ХНУ ім. В.Н. Каразіна), «Теорія і практика викладання української мови як іноземної» (Львів, Львівський університет), «Науково-методичні проблеми мовної підготовки іноземних студентів» (Київ, НАУ), «Актуальні проблеми навчання іноземних студентів на сучасному етапі» (Суми, СумДУ), «Актуальні питання організації навчання іноземних студентів в Україні» (Тернопіль, ТНТУ), «Проблеми і перспективи підготовки іноземних студентів» (Харків, ХНАУ), всеукраїнських науково-практичних конференцій «Викладання мови як іноземної. Світовий досвід», «Мультилінгвізм у сучасному суспільстві: культура, освіта, політика» (Київ, НТУ КПІ імені Ігоря Сікорського), всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з міжнародною участю «Навчання іноземних студентів в Україні: традиції, реалії, перспективи» (Полтава, ПДАА) та ін. – свідчить, що найбільша кількість публікацій присвячена викладанню української (російської) мови. Наприклад, у матеріалах міжнародної науково-практичної конференції, проведеної Харківським національним університетом ім. В.Н. Каразіна в Центрі міжнародної освіти у 2014 році, із 74 публікацій тільки 18 не висвітлюють мовну підготовку. Загальнонаукову підготовку іноземних студентів досліджено недостатньо. Слід зазначити, що останнім часом розширилося коло питань, які розглядаються на конференціях. Так, учасники конференцій в Полтаві (2015) та Тернополі (2016), крім методики викладання української мови як



іноземної, обговорювали й особливості організації освітнього процесу студентів іноземців, роль інформаційних технологій у процесі викладання фундаментальних і фахових дисциплін студентам-іноземцям, особливості викладання англійською мовою, організаційні та методичні аспекти реалізації дистанційного навчання іноземців, організаційні та виховні заходи для їх соціальної адаптації. На щорічній міжнародній конференції «Актуальні питання навчання іноземців в Україні у 2017–2018 навчальному році» (Київ, 24–25 квітня 2017 р.), організованій «Українським державним центром міжнародної освіти» МОН України було обговорено актуальне коло питань щодо навчання іноземних громадян, зокрема процедуру набору та прийому на навчання, якість освіти, визнання дипломів українських закладів вищої освіти, формування привабливого бренду української вищої освіти за кордоном.

Аналіз статей українських наукових видань і матеріалів міжнародних наукових конференцій показав, що більшість досліджень присвячено проблемам формування знань з української (російської) мови як іноземної та адаптації іноземних студентів до навчання в новому соціально-культурному середовищі. Однак останнім часом тематика наукових розвідок за зазначеною тематикою значно розширилася.

Висновки. Аналіз тематики наукових досліджень навчання іноземних студентів у закладах вищої освіти України вітчизняними науковцями за 1993–2017 рр. дозволяє дійти таких висновків.

Більшість публікацій присвячено викладанню української (російської мови) іноземним студентам на підготовчих та основних факультетах закладів вищої освіти; активно досліджується пропедевтична підготовка; дисертаційні дослідження з методики викладання природничих наук поодинокі; не розроблено методику викладання фахових дисциплін; недостатньо досліджується навчання іноземних студентів англійською мовою, використання дистанційних освітніх технологій та електронного навчання.

Проведений аналіз не вичерпує багатоглибини проблеми. Основними напрямками подальших наукових розвідок могли б стати питання, які ще недостатньо досліджено.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адаменко О.А Проблеми навчання в Україні іноземних громадян як об'єкт педагогічних досліджень 1990–2010 років / О.А. Адаменко, М.В. Разорьонова // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова.

Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи. – 2011. – Вип. 29. – С. 4–8.

2. Бакало О.М. Педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.М. Бакало. – К., 2017. – 20 с.

3. Бобрицька В.І. Розвиток академічної і професійної мобільності в умовах розгортання трансформаційного суспільства / В.І. Бобрицька // Освітня філософія, теорія, практика [монографія] / За ред. В.П. Андрюшенка; Авт. кол.: В.П. Андрюшенко, Б.І. Андрусишин, В.І. Бобрицька, Р.М. Вернидуб та ін. – К. : Вид-во НПУ М.П. Драгоманова, 2015. – С. 243–272.

4. Борисенко О.І. Психологічна адаптація слухачів-іноземців підготовчого факультету вищого медичного закладу освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.02 «Психологія» / О.І. Борисенко. – К., 2000. – 19 с.

5. Булгакова Н.Б. Пропедевтическая подготовка в техническом вузе: Монография / Н.Б. Булгакова. – К. : КМУГА, 1999. – 176 с.

6. Булгакова Н.Б. Технології технічної освіти іноземних громадян. У кн. Педагогічні технології у неперивній професійній освіті : Монографія / Н.Б. Булгакова. – К. : ВІПОЛ, 2001. – С. 165–180.

7. Булгакова Н.Б. Система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничих дисциплін у технічному університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Н.Б. Булгакова. – К., 2002. – 38 с.

8. Васецька Л.І. Методика навчання професійного мовлення студентів-іноземців вищого медичного закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Л.І. Васецька. – Херсон, 2005. – 23 с.

9. Василенко Н.В. Формування орфоепічних умінь і навичок з української мови в арабськомовних студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Н.В. Василенко – К., 2008. – 27 с.

10. Груцьяк В.И. Развитие системы довузовского образования иностранных граждан в Украине: монография / В.И. Груцьяк. – Х. : ХНУ им. В.Н. Каразина, 2011. – 90 с.

11. Гирич З.І. Теорія і методика формування комунікативної компетенції іноземних тюркомовних студентів інженерного профілю в процесі навчання російської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / З.І. Гирич. – Херсон, 2016. – 44 с.

12. Головка В.В. Педагогічний супровід професійного самовиховання іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / В.В. Головка. – Харків, 2015. – 20 с.

13. Дебич М.А. Інтернаціоналізація вищої освіти: світовий досвід: монографія / М.А. Дебич. – Суми : Університетська книга, 2017. – 291 с.

14. Дементьева Т.І. Формування комунікативної компетенції студентів-іноземців підготовчих факультетів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук.



ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т.І. Дементьєва. – Харків, 2005. – 19 с.

15. Дидактика довузівської підготовки студентів-іноземців: навчально-методичний посібник / Н.Б. Булгакова, Т.І. Довгодько, Т.В. Диченко, Н.Н. Чайченко. – Суми : Сумський державний університет, 2017. – 286 с.

16. Диченко Т.В. Методика навчання хімії іноземних слухачів підготовчих факультетів. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (хімія)» / Т.В. Диченко. – К., 2015. – 19 с.

17. Довгодько Т.І. Загальнонаукова підготовка іноземних студентів до навчання в авіаційному університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.І. Довгодько. – К., 2014. – 20 с.

18. Євдокімова О.О. Психологічні умови формування іншомовної текстової діяльності студентів (на матеріалі навчання іноземців) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.О. Євдокімова. – Харків : Національний університет ім. Каразіна, – Х., 2003, – 18 с.

19. Закон України «Про вищу освіту» // Урядовий кур'єр. – № 146(5275). – 13 серпня 2014. – С. 7

20. Зінонос Н.О. Педагогічні умови адаптації студентів іноземців до вивчення природничо-математичних дисциплін у вищих навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.О. Зінонос. – Кривий Ріг, 2015. – 20 с.

21. Зозуля І.Є. Полікультурне виховання іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І.Є. Зозуля. – Вінниця, 2012. – 21 с.

22. Іванишин Г. Я. Навчання професійно зорієнтованого діалогічного мовлення іноземних студентів медичних спеціальностей у процесі вивчення української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Г.Я. Іванишин. – Херсон, 2013. – 20 с.

23. Іщенко О.В. Філософська рефлексія феномену інтеграції іноземних студентів у інтернаціональне освітнє середовище : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.10 «Філософія освіти» / О.В. Іщенко. – К., 2015. – 20 с.

24. Калашнік Н.В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності у іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / Н.В. Калашнік. – Умань, 2015. – 20 с.

25. Карасу Локман Педагогічні умови формування мовленнєвого етикету в іноземних слухачів підготовчого відділення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Локман Карасу. – Одеса, 2016. – 20 с.

26. Кміт Я.М. Дидактичні особливості інтеграції знань і вмінь з природничих дисциплін у процесі підготовки студентів-іноземців до навчання у вищій медичній школі : дис. канд. пед. наук : 13.00.01 / Я.М. Кміт. – К., 1995. – 183 с.

27. Коломієць В.С. Формування професійних мовленнєвих умінь у студентів іноземного походження засобами комплексних дидактичних ігор : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / В.С. Коломієць. – К., 2001. – 173 с.

28. Коротун О.О. Формування комунікативної компетентності майбутніх студентів-іноземців з допрофесійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.О. Коротун. – К., 2012. – 18 с.

29. Кудіна Т.М. Формування лексичної компетентності української мови в іноземних слухачів підготовчих відділень : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / Т.М. Кудіна. – К., 2013. – 24 с.

30. Кушнір І.М. Формування соціокультурної компетентності іноземних студентів у процесі навчання російської мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / І.М. Кушнір. – Херсон, 2012. – 24 с.

31. Ма Сюй. Методичні засади підготовки іноземних студентів у вищих навчальних закладах України до керівництва хоровими колективами : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика музичного навчання» / Ма Сюй. – К., 2015. – 20 с.

32. Мохаммад Л.Ф. Соціокультурні чинники соціалізації іноземних студентів (на матеріалі ВНЗ Запоріжжя): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціолог. наук : спец. 22.00.04 «Спеціальні та галузеві соціології» / Л.Ф. Мохаммад. – Запоріжжя, 2012. – 20 с.

33. Національний інститут стратегічних досліджень. «Україна на міжнародному ринку освітніх послуг вищої освіти». Аналітична записка Національного інституту стратегічних досліджень [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.nis.gov.ua/articles/1695/.

34. Николаенко В.В. Формирование русскоязычной грамматической компетенции англоговорящих студентов-иностранцев на начальном этапе обучения в высшей школе (на материале глагольных категорий) : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / В.В. Николаенко. – Херсон, 2004. – 242 с.

35. Палка О.В. Підготовка іноземних студентів вищих навчальних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / О.В. Палка. – К., 2002. – 192 с.

36. Пальчикова О.О. Реалізація крос-культурного підходу до навчання української мови іноземних студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / О.О. Пальчикова. – К., 2016. – 20 с.

37. Порох Д.О. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищих медичних навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Д.О. Порох. – Луганськ, 2011. – 20 с.

38. Приходько А.М. Формування професійно-комунікативної компетентності іноземних студентів у вищих технічних навчальних закладах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.М. Приходько. – Дніпропетровськ, 2016. – 20 с.



39. Проскуркіна Я.І. Допрофесійна підготовка іноземних абітурієнтів до навчання в медичному університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Я.І. Проскуркіна. – К., 2014. – 23 с.
40. Путро О.І. Студенти-іноземці Київської Духовної Академії і Семінарії (XIX – поч. XX ст.) : монографія / О.І. Путро. – К. : НАКККіМ, 2011. – 340 с.
41. Резван О.О. Педагогічні умови розвитку пізнавальних потреб іноземних студентів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.О. Резван. – К., 2008. – 17 с.
42. Рибаченко Л.І. Підготовка іноземних студентів у навчальних закладах України (1946 – 2000 р.р.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Л.І. Рибаченко. – Луганськ, 2001. – 16 с.
43. Рідкозубова С.О. Формування професійних комунікативних умінь іноземних студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.О. Рідкозубова. – Харків, 2016. – 20 с.
44. Рошупкіна О.А. Формування вмій і навичок самостійної роботи іноземних студентів у процесі навчання професійно зорієнтованого читання російською мовою : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / О.А. Рошупкіна. – Херсон, 2013. – 20 с.
45. Сафонова І.О. Аксиологічні засади формування в іноземних студентів університету міжкультурної компетентності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І.О. Сафонова. – Севе́родонецьк, 2015. – 20 с.
46. Селіверстов С.І. Соціально-педагогічні умови адаптації іноземних студентів до навчання у вищому навчальному закладі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С.І. Селіверстов. – К., 2000. – 18 с.
47. Семененко І.Є. Педагогічний супровід фахової підготовки іноземних студентів вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.Є. Семененко. – Харків, 2014. – 20 с.
48. Сін Чжефу Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / Сін Чжефу. – Старобільськ, 2015. – 22 с.
49. Сладких І.А. Формування готовності студентів-іноземців груп довузівської підготовки до навчання у вищих технічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / І.А. Сладких. – Вінниця, 2014. – 21 с.
50. Старостенко О.В. Розвиток аудитивних умінь російської мови в англомовних студентів негуманітарних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (російська мова)» / О.В. Старостенко. – Херсон, 2008. – 20 с.
51. Степанов С.П. Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів : дис. канд. пед. наук : 13.00.07 / С.П. Степанов. – Луганськ, 2004. – 200 с.
52. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%202011_11_2014.pdf.
53. Тарасенко В.И. Формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-русистов в условиях межпредметной координации (на материале подязыка педагогики) : дис. канд. пед. наук : 13.00.03 / В.И. Тарасенко. – К., 1993. – 225 с.
54. Татяниченко О.О. Педагогічні умови спілкування з іноземними студентами в процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / О.О. Татяниченко. – К., 1997. – 24 с.
55. Терещенко Н.М. Інформаційне обслуговування іноземних студентів в університетській бібліотеці : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 07.00.08 «Книгознавство, бібліотекознавство» / Н.М. Терещенко. – К., 2005. – 20 с.
56. Турсиду Н.Ю. Навчання російській мові як іноземній студентів-греків на засадах лінгвокультурного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (російська мова)» / Н.Ю. Турсиду. – Херсон, 2016. – 20 с.
57. Ушакова Н.І. Багатоаспектна модель підручника з російської мови для іноземних студентів у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / Н.І. Ушакова. – Херсон, 2010. – 45 с.
58. Федорова О.А. Формування аудитивних умінь іноземних слухачів підготовчого відділення у процесі навчання української мови : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (українська мова)» / О.А. Федорова. – Херсон, 2016. – 20 с.
59. Хаткова Л.В. Педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності іноземних учнів (на матеріалах підготовчого факультету) : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.В. Хаткова – Черкаси, 1997. – 183 с.
60. Хейлік В.Д. Формування вмій логіко-сислової компресії та запису тексту російською мовою навчальної лекції за фахом в іноземних студентів медичних університетів. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / В.Д. Хейлік. – Херсон, 2011. – 23 с.
61. Ху Діхуа Формування полікультурної компетентності іноземних студентів в умовах професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Ху Діхуа. – Черкаси, 2013. – 20 с.
62. Шарапова О.В. Формування вмій самостійної навчальної діяльності в іноземних слухачів підготовчих факультетів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / О.В. Шарапова. – Харків, 2016. – 20 с.



63. Шмоніна Т.А. Педагогічні умови природничо-наукової підготовки іноземних студентів на підготовчих факультетах вищих навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т.А. Шмоніна. – Тернопіль, 2012. – 20 с.

64. Штеймільлер І.О. Науково-методичне забезпечення акультурації іноземних студентів класичного університету : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія та методика виховання» / І.О. Штеймільлер. – Харків, 2015. – 20 с.

65. Шульга І.М. Методика адаптивно-коригувального тренінгу з російської мови для іноземних студентів немовних спеціальностей. : автореф. дис. на

здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (російська мова)» / І.М. Шульга. – Херсон, 2014. – 20 с.

66. Ярубова О.В. Соціально-педагогічне забезпечення міжкультурної комунікації українських та іноземних студентів : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / О.В. Ярубова. – Слов'янськ, 2015. – 18 с.

67. Яцишина О.В. Гуманітарна підготовка іноземних студентів у медичних університетах: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Яцишина. – Тернопіль, 2016. – 20 с.

УДК 37.01

ПІДХОДИ НАУКОВЦІВ ДО ВИЗНАЧЕННЯ ФЕНОМЕНІВ «КОМАНДА», «РОБОТА В КОМАНДІ»

Карпова М.Є., аспірант кафедри педагогіки та психології
Університет імені Альфреда Нобеля

У статті розкрито сутність понять «команда», «робота в команді», погляди науковців щодо визначення цих феноменів. Акцентовано увагу на систематиці істотних ознак команди, а також доведено, що робота в команді неможлива без чіткої координації дій, відкритої комунікації, згуртованості, спільного ухвалення рішень. Зазначено, що доробки науковців щодо визначення понять «команда», «робота в команді» стають невід'ємними в процесі освітньої підготовки майбутніх педіатрів.

Ключові слова: педіатр, команда, робота в команді.

В статті раскрыта сущность понятий «команда», «работа в команде», взгляды ученых на определение этих феноменов. Акцентируется внимание на систематике существенных признаков команды, а также доказано, что работа в команде невозможна без четкой координации действий, открытой коммуникации, сплоченности, совместного принятия решений. Отмечено, что разработки ученых по определению понятий «команда», «работа в команде» становятся неотъемлемыми в процессе образовательной подготовки будущих педиатров.

Ключевые слова: педиатр, команда, работа в команде.

Karpova M.Ye. ACADEMIC APPROACHES TO THE DEFINITION OF THE PHENOMENON A “TEAM” AND “TEAMWORK”

The article reveals the essence of the concepts “team” and “teamwork”, as well as views of some academics on the definition of these phenomena. The author focused her attention on the systematics of significant characteristics of a team, and proved that teamwork is impossible without coordinated actions, open communication, cohesion and joint decision-making. The academic works on choosing appropriate definitions for the concepts “team” and “teamwork” have become inherent in the training of future pediatricians.

Key words: pediatrician, team, teamwork.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження обумовлена процесами реформування системи охорони здоров'я, яке передбачає перехід на нові принципи надання первинної медико-санітарної допомоги населенню та потребує вдосконалення підготовки фахівців, що матимуть якісно новий рівень професіоналізму та компетентності. «Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2020 рр.» [1] Мі-

ністерства охорони здоров'я (далі – МОЗ) визначила ключові проблеми системи охорони здоров'я, шляхи формування державної політики в медицині та зміни в системі підготовки медичних кадрів шляхом підвищення кваліфікації персоналу з подальшим його розвитком.

У сучасних умовах через інтенсифікацію професійної діяльності у сферах освіти, держслужби, у банківській сфері та в медицині значною мірою зростає роль команд,



які дозволяють об'єднати й інтегрувати індивідуальні зусилля працівників для вирішення складних, напружених професійних завдань і створити атмосферу партнерства. У галузі охорони здоров'я командний підхід застосовувався в геріатричній практиці (лікарня для літніх людей) і в роботі екстреної медичної допомоги [2, с. 15–16]. Сьогодні зазначений підхід має реалізовуватися і в педіатрії, що потребує глибокого вивчення проблеми командної роботи, шляхів формування в майбутніх педіатрів умінь роботи в команді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У закордонній психології проблема виявлення сутності феномена «команда» й особливостей функціонування командної роботи висвітлюється в управлінні та менеджменті такими вченими, як: М. Белбін, М. Вест, Р. Дафт, Дж. Кенджемі, К. Ковальські, Ф. Лютенс, П. Мучинські, Дж. Ньюстром, Л. Сміт, М. Паркінсон, Х. Пейро, Б. Такмен, Д. Торрінгтон, К. Фопель та ін. в українській психології зазначене питання розробляли В. Барко, Л. Карамушка, Н. Клокар, С. Максименко, В. Михайленко, О. Філь та ін., які дослідили певні аспекти діяльності команд у системі державної служби, у бізнесі, освітніх організаціях, спорті. Аналіз характеристик ефективних команд у галузі охорони здоров'я на рівнях організаційної структури, командних процесів та індивідуального внеску кожної з членів команд презентували Ш. Микан і С. Роджер [3, с. 179–192]. Незважаючи на існування ґрунтовних досліджень, дане питання потребує подальшого вивчення.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття підходів науковців до феноменів «команда» і «робота в команді».

Виклад основного матеріалу дослідження. Що стосується сутності феномена «команда», то в науковій літературі можна простежити наявність розмаїття поглядів як закордонних, так і вітчизняних дослідників.

Так, Клаус Фопель, німецький психолог та психотерапевт, відомий як популяризатор так званих інтерактивних ігор, що базуються на принципі партнерської взаємодії, визначає команду як невелику групу одnodумців, що вирішують спільне завдання, володіють взаємодоповнюючими навичками й якостями, разом формують мету та стратегію своєї роботи, за яку несуть спільну відповідальність [4, с. 214–221]. На думку П. Мучинські [5, с. 310], команда – це обмежене спеціальне об'єднання, що працює всередині організації, із чіткою ідентифікацією членства та чітко визначеною сукупністю завдань. М. Геллерт і К. Новак визначили, що команда є групою людей, які

мають спільні цілі, взаємодоповнюючі навички та вміння, високий рівень взаємозалежності та розділяють відповідальність за досягнення кінцевих результатів. Команді властивий ефект синергії [6, с. 181–183].

Що стосується визначення феномена «команда» в роботах російських авторів, то знаходимо багато цікавих підходів. Заслужовує на увагу дослідження О. Александрової, яка розкриває команду як ефективну, конструктивну міжособистісну взаємодію, з яскраво наголошеною особистою відповідальністю, професіоналізмом кожного співробітника, позитивним мисленням і, відповідно, орієнтацією на спільний, а не індивідуальний, успіх, здатністю скоординовано працювати на спільний результат [7, с. 15].

В. Гайда акцентує увагу на тому, що команда – група із чітко окресленим складом людей, диференціацією ролей між ними; група, перед якою поставлене завдання, сформульоване так, щоб результат його виконання можна було відокремити та виміряти [8, с. 477–480]. У дослідженнях колективу під керівництвом Т. Зінкевич-Євстигнеєвої підкреслюється, що команда є групою спеціалістів, зацікавлених у досягненні спільного результату [9, с. 71–72], а не групою, якою вільно може командувати керівник. Доповнюючи цю думку, В. Новиков і Н. Фетискін наполягають на тому, що команда – це завжди союз одnodумців, які згуртовані навколо спільної мети [10, с. 132–135].

Цікавою для нас виявилася думка українських фахівців Л. Карамушки й О. Філь, які у своїх дослідженнях зазначають, що команда – це група, яка характеризується цілеспрямованою, узгодженою роботою спеціалістів, які працюють над вирішенням спільно визначеного комплексного завдання, поєднуючи різні знання, уміння та навички в процесі виконання командних ролей і використовуючи партнерські принципи взаємодії [11, с. 154–162]. Як стверджують Р. Гріфін і В. Яцура, команда – група працівників, яка працює як цілісна одиниця, часто з обмеженим наглядом або й без нагляду для виконання завдань, функцій і дій, пов'язаних із роботою [2, с. 242–244].

Отже, аналізуючи погляди дослідників на феномен «команда», варто зазначити, що досліджуване поняття має низку спеціальних ознак і характеристик: цілеспрямованість діяльності, узгоджена робота спеціалістів, об'єднання зусиль членів команди, зацікавленість у досягненні спільного результату, особиста відповідальність, професіоналізм кожного члена команди, високий рівень взаємозалежності.



Дослідники єдині в тому, що феномен команди зумовлюється особливостями професії та існує як ситуативно (виконання завдань за деякий проміжок часу), так і більш тривало. Наша увага прикута до тривалого існування феномена команди, виходячи з того, що педіатр кожного дня спілкується із хворою дитиною, її батьками, які задіяні в лікувальному процесі. На результат лікування впливають стосунки педіатра з колегами по роботі, адміністрацією медичного закладу (якщо стан здоров'я дитини потребує консультації або втручання інших фахівців-медиків). Варто зазначити, що важкі захворювання та малий вік пацієнтів досить часто потребують колегіальних рішень як у діагностиці, так й у виборі стратегії лікування. Досить часто діагностичні й лікувальні рішення стають реальними лише за умов об'єднання інтелектуальних і вольових зусиль лікарів, чіткої постановки цілей і дотримання принципів взаємодії лікарів різних спеціальностей, що поєднують знання, уміння та навички. Все це робить медичну допомогу своєчасною та дозволяє уникати нераціонального використання обладнання, ресурсів, ідей та енергії.

Зважаючи на вищезазначене, у контексті нашого дослідження феномен «команда» можна визначити як групу людей, спільна діяльність якої є цілеспрямованою й узгодженою взаємодією на основі синергічно координованих, професійно орієнтованих знань, навичок і особистісних якостей, що поєднують стратегію роботи, спільний результат і спільну відповідальність протягом тривалого часу.

Зазначимо, що кожен член команди має бути компетентним, мати довіру до інших та приймати їхні думки та рішення. У цьому контексті цікавою є система істотних ознак команди (А. Петровський [12, с. 20–42]). Згідно з ідеями автора, особливості командної діяльності полягають: у консолідованій спільності (злитті в одне ціле знань, умінь, емоцій); у вирішенні спільного завдання; в ефекті позитивної синергії; у необхідності нормативно-рольової взаємодії, яка базується на діяльнісній компетентності кожного учасника; у рольовій доцільності (лідер, виконавець, генератор ідей тощо); у налагодженій системі розподілу відповідальності; у ціннісно-рольових взаєминах (міжособистісний стосунки захищають від вигорання, підтримують єдність команди, сприяють внутрішній мотивації діяльності кожного члена команди). Дані погляди є вагомими для розуміння особливостей роботи в команді та вимог, які висуваються до її членів.

Надалі ми сфокусуємося на теоретичному аналізі феномена «робота в команді».

Зазначимо, що феномен «робота в команді» був розкритий колективом англійських дослідників (Д. Торрінгтон, Л. Холл і С. Тейлор), які вивчали завдання управління людськими ресурсами та різними процесами, пов'язаними з людськими ресурсами всередині й навколо організацій [13, с. 348–356]. Саме ці автори стверджували, що командна робота – це засіб розширення повноважень працівників, чинник безперервного корпоративного вдосконалення та розвитку організації. У роботах західних дослідників наголошується на тому, що робота в команді є способом використання таланту та професійних навичок людей, розкриває їхній потенціал, вдосконалює та зміцнює результат. До того ж командна робота дозволяє спрямувати найважливіші ресурси кожного фахівця на розв'язання поставленої мети та досягнення результату, який перевищує результат діяльності окремо взятої людини. Вона є ефективною, насамперед, у проблемних ситуаціях, коли потребується прийняття негайного рішення з великою відповідальністю за результат [14, с. 221–228].

Дана позиція є найбільш слушною для характеристики командної роботи педіатрів.

Аналізуючи переваги та недоліки роботи в команді, зупинимось на думках дослідників щодо переваг командної роботи. Так, наприклад, однією з переваг є те, що командна робота виступає засобом залучення талановитих працівників до співпраці, засобом розширення їхніх повноважень, сприяє розкриттю потенціалу кожного учасника для зміцнення команди [13, с. 346–351]. Інші дослідники, аналізуючи позитивні аспекти, зосереджують увагу на емоційному складнику командної роботи, що відбиває почуття гордості за приналежність до команди, відчуття підтримки. Так, у дослідженнях Т. Зінкевич-Євстигнеєвої підкреслюється, що робота в команді підвищує мотивацію в людини, дає перспективи зростання, а також покращує моральний клімат і знижує плінність кадрів [9, с. 114]. На думку В. Пугачова, робота в команді має величезну ефективність, тому що дозволяє вирішувати складні завдання, які не до снаги вирішити індивідуально, а також стимулює появу новаторських ідей і пропозицій, завдяки чому знижується ризик помилки та зростає задоволеність працею [15, с. 134–138].

У працях відомого українського психолога Г. Ложкіна приділяється увага роботі в команді як «невідкладній допомозі» в ситуації подолання кризи та моніторингу організації,



вироблення стратегічних рішень в умовах нестабільної ситуації. Дослідник порівнює командну роботу з новим потужним ресурсом розвитку організації, що дозволяє досягати поставленої мети [16, с. 52–58]. Погляди Г. Одинцової зацікавили нас цілою низкою переваг командної роботи, а саме: співпраця талановитих людей, що генерують ідеї та здатні вплинути на зміну пасивної поведінки інших членів команди; запобігання опору зміні; підвищення мотивації; підвищення якості управлінських рішень і спрощення їх реалізації [11, с. 87–91]. На підставі вищезазначеного доходимо висновку, що командна робота демонструє значні переваги порівняно з індивідуальною діяльністю людини щодо досягнення поставленої мети.

Проте, вивчаючи роботу в команді, варто враховувати й наявні недоліки, а саме: командна робота не є швидкодіючим засобом і може не виправдати очікувань, а помилки в її керівництві призводять до конфліктів [13, с. 412–418]; концентрація висококваліфікованих фахівців на вирішенні неважливого завдання є нерентабельною та потребує додаткового навчання і додаткових коштів на розвиток [9, с. 75–79]; проблеми із психологічною сумісністю членів команди; труднощі з дотриманням принципів взаємодії (зберігати відчуття довіри один до одного, конструктивно спілкуватися, спільно розвиватися, виявляти толерантність і взаємну турботу); різні реакції членів команди на ситуативні зміни в її складі; розбіжності командних цілей і особистісного розвитку та власних інтересів її членів [11, с. 139–146] та ін. Дані аспекти варто враховувати під час підготовки майбутніх педіатрів до роботи в команді.

Значну увагу дослідники акцентують на особистісних якостях фахівців – членів команди. Для нас є цікавою думка колективу авторів (Р. Аблязов, Г. Падурець, І. Чудаєва), які зазначили, що для ефективної роботи в команді фахівці мають володіти такими якостями [17, с. 185–193]: *організованістю* (здатністю планувати та чітко регламентувати діяльність; тримати під контролем масу справ і деталей, вчасно реагувати на відхилення, що виникають; коротко і ясно висловлювати думки про справу, писати ділові листи, створювати корпоративний колектив); *інтелектом* (здатністю діяти розумно, наявністю раціонального мислення в поєднанні із кмітливістю, аналітичністю і системністю мислення); *корпоративністю мислення* (націленістю на загальний результат; готовністю до виконання роботи за межами посадових обов'язків, здатністю створювати комфортний клімат і дружні відносини);

креативністю мислення (здатністю до виявлення і постановки проблем, генерації ідей; оригінальністю і нестандартністю мислення; вірою в себе й амбітністю); *етичністю* (здатністю, вимагаючи виконання яких-небудь правил, строго дотримуватися їх самому; відкрито визнавати свої помилки; не давати критичні зауваження на адресу людини, що виправила помилку); *наполегливістю* (здатністю ухвалювати рішення з питань будь-якої складності компетентно і самостійно); *здоров'ям* (добрим фізичним, психічним і духовним станом; умінням відволікатися від неприємних думок, знімати нервову напругу; відсутністю шкідливих звичок); *здатністю до ризику* (умінням мислити і діяти нестандартно, схильністю до експериментування); *комунікабельністю* (здатністю легко встановлювати контакти, координувати дії людей, слухати і чути співрозмовників); почуттям гумору. На нашу думку, всі вищезазначені характеристики дуже доречні для професійної роботи фахівців у галузі охорони здоров'я, а їх розвиток сприяє командному вирішенню складних клінічних задач, пов'язаних із діагностикою та лікуванням хворих.

Висновки із проведеного дослідження. У підсумку зазначимо, що аналіз підходів науковців до визначення феномена «команда» дозволив дійти висновку, що командою називають групу людей, спільна діяльність якої є цілеспрямованою й узгодженою взаємодією на основі синергічно координованих, професійно орієнтованих знань, навичок і особистісних якостей, що поєднують стратегію роботи, спільний результат і спільну відповідальність протягом тривалого часу. З'ясовано вимоги до членів команди, особливості командної роботи, позитивні та негативні аспекти командної роботи.

Що стосується *подальших наукових розвідок*, то погляди закордонних і українських дослідників на феномени «команда» та «робота в команді» нами враховані в процесі обґрунтування доцільності командної роботи в діяльності майбутніх педіатрів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Національна стратегія реформування системи охорони здоров'я в Україні на період 2015–2020 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://healthsag.org.ua/wp-content/uploads/2014/11/Strategiya_UKR.pdf
2. Гріфін Р., Яцура В. Основи менеджменту : [підручник] / Р. Гріфін, В. Яцура ; наук. ред.: В. Яцура, Д. Олесевич. – Львів : Бак, 2001. – 624 с.
3. Mican S. Characteristics of effective teams : a literature review / Sharon Mican, Sylvia Rodger // Australian Health Review. – 2000. – Vol. 23. – P. 179–192.



4. Фопель К. Команда. Консультирование и тренинг организаций / К. Фопель ; пер. с нем. – М. : Генезис, 2002. – 395 с.
5. Мучински П. Психология, профессия, карьера / П. Мучински. – 7-е изд. – СПб. : Питер, 2004. – 544 с.
6. Геллерт М., Новак К. Все о командообразовании : [руководство для тренеров] / Манфред Геллерт, Клаус Новак ; пер. с нем. – Москва : Вершина, 2006. – 352 с.
7. Александрова Е. Педагогические команды как средство активизации инновационной деятельности образовательных учреждений : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Е. Александрова ; Ин-т образования взрослых РАО – Санкт-Петербург, 2007. – 23 с.
8. Гайда В. Формирование команды / В. Гайда // Психология работы с персоналом в трудах отечественных специалистов ; сост. и общая редакция Л. Винокурова. – СПб. : Питер, 2001. – 647 с.
9. Зинкевич-Евстигнеева Т., Фролов Д., Грабенко Т. Технология создания команды / Т. Зинкевич-Евстигнеева, Д. Фролов, Т. Грабенко. – СПб. : Речь, 2002. – 216 с.
10. Новиков В., Фетискин Н. Цели и возможности психологии инновационного управления / В. Новиков, Н. Фетискин // Психологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 132–135.
11. Карамушка Л., Філь О. Формування конкурентноздатної управлінської команди : на матеріалі діяльності освітніх організацій : [монографія] / Л. Карамушка, О. Філь. – К. : ІНКОС, 2007. – 268 с.
12. Петровский А. Возникновение и сущность стратометрического подхода к психологии коллектива / А. Петровский // Психологическая теория коллектива ; ред. А. Петровский. – М. : Педагогика, 1979. – С. 20–42.
13. Торрингтон Д., Холл Л., Тэйлор С. Управление человеческими ресурсами : [учебник] / Д. Торрингтон, Л. Холл, С. Тэйлор ; пер. 5-го англ. издания ; научн. ред. перевода А. Хачатуров. – М. : Издательство «Дело и сервис», 2004. – 572 с.
14. Роббинс Х., Финли М. Почему не работают команды? Что идет не так, и как это исправить / Х. Роббинс, М. Финли ; пер. с англ. – М. : Хорошая книга, 2005. – 304 с.
15. Пугачев В. Руководство персоналом организации : [учебник] / В. Пугачев. – М. : Аспект-Пресс, 2002. – 279 с.
16. Ложкін Г. Команда як колективний суб'єкт спільної діяльності / Г. Ложкін // Соціальна психологія. – 2005. – № 6. – С. 52–58.
17. Аблязов Р., Падурець Г., Савченко С. Гендерный паритет в менеджменте? / Р. Аблязов, Г. Падурець, С. Савченко // Економічні проблеми теорії та практики : збірник праць : у 5-ти т. – Випуск 207. – Том I. – Дніпропетровськ : ДНУ, 2005. – С. 185–193.

УДК 378.14

СТРАТЕГІЯ ІННОВАЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Лебідь О.В., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри педагогіки та психології
Університет імені Альфреда Нобеля

У статті розкрито сутність понять «стратегія», «стратегія розвитку» та «стратегія інноваційного розвитку». Запропоновано авторське визначення стратегії інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу. Розглянуто особливості впровадження стратегії інноваційного розвитку в діяльність сучасних українських загальноосвітніх навчальних закладів.

Ключові слова: стратегія, стратегія розвитку, стратегія інноваційного розвитку, стратегічне управління, загальноосвітній навчальний заклад.

В статті раскрыта сутність понять «стратегия», «стратегия развития» и «стратегия инновационного развития». Предложено авторское определение стратегии инновационного развития общеобразовательного учебного учреждения. Рассмотрены особенности внедрения стратегии инновационного развития в деятельность современных украинских общеобразовательных учебных учреждений.

Ключевые слова: стратегия, стратегия развития, стратегия инновационного развития, стратегическое управление, общеобразовательное учебное учреждение.

Lebid O.V. STRATEGY OF INNOVATION DEVELOPMENT OF GENERAL PURPOSE EDUCATION INSTITUTION: THEORETICAL-METHODICAL ASPECT

The essence of the concepts “strategy”, “development strategy” and “strategy of innovative development” are disclosed in the article. The author’s definition of the strategy of innovative development of a general purpose education institution is proposed. The peculiarities of implementation of the strategy of innovative development in the activity of modern Ukrainian general purpose education institutions are considered.

Key words: strategy, strategy of development, strategy of innovative development, strategic management, general purpose education institution.



Постановка проблеми. Стратегічне управління дозволяє встановлювати цілі розвитку, порівнювати їх із наявними можливостями (потенціалом) організації й узгоджувати їх за рахунок розроблення та реалізації системи стратегії. Отже, однією з ключових складових частин стратегічного управління є стратегія. Вибір стратегії та її реалізація складають основну частину змісту стратегічного управління. Головне призначення стратегії – створення та розвитку в організації конкурентних переваг, а також профілактика та мінімізація можливих ризиків, що забезпечує досягнення значущого результату.

У світовій практиці виокремлюють три основні види стратегій організації, кожний з яких повністю обґрунтований специфікою функціонування: стратегія зростання (розвитку) відображає намір організації збільшувати обсяги продажу, прибутку, капіталовкладень, закріпити й утримувати позиції лідера, мати свої унікальні конкурентні переваги; стратегія стабілізації (сталості) характеризує прагнення організації зберегти досягнуті обсяги виробництва в умовах суттєвої нестабільності обсягів продажу й прибутку, досягти ринкової рівноваги, збільшити ринкову частку, максимізувати прибуток; стратегія виживання – оборонна стратегія в умовах глибокої кризи діяльності організації. Основна мета цієї стратегії – уникнення ймовірності банкрутства, забезпечення беззбитковості виробництва.

Для більшості загальноосвітніх навчальних закладів України бажано застосовувати стратегію розвитку, проте вони використовують стратегію виживання. Тому в контексті нашого дослідження доцільно охарактеризувати сутність стратегії розвитку і її значення для загальноосвітнього навчального закладу.

Сучасне освітнє середовище характеризується нестабільністю, тому в таких умовах головною проблемою стає здатність загальноосвітнього навчального закладу пристосовуватися до змін у середовищі, тобто розвиватися відповідно до цих змін. Тільки розвиваючись, загальноосвітній навчальний заклад може досягати основної мети своєї діяльності – «різнобічний розвиток, виховання й соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення й навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [1].

Перспективні конкурентні можливості відкриваються для будь-якого загальноос-

вітнього навчального закладу в будь-якій ситуації, але для того, щоб ними скористатися, загальноосвітній навчальний заклад повинен мати стратегію власного розвитку. «Розвиток є результатом реалізації стратегії, а стратегія виступає як інструмент забезпечення розвитку підприємства» [2, с. 72].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Феномен «стратегія» був предметом досліджень великої когорти вчених, зокрема Д. Аакера, І. Ансоффа, О. Віханського, В. Герасимчука, О. Кравченка, В. Коваленка, Дж. Куїнна, О. Кукушкіна, Д. Ломоносова, Г. Мінцберга, С. Оборської, О. Поперечної, М. Портера, З. Шершньової й інших.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження сутності й особливостей процесу формування стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «стратегія» походить від грецького слова *strategia* (*stratos* – військо і *ago* – веду), тобто має військове походження. У науковій літературі представлено досить багато теорій і концепцій, що пояснюють зміст і значення стратегії організації в системі управління нею. Деякі вчені вважали, що основним процесом у розробленні стратегії є планування. Так, А. Чандлер під стратегією розумів визначення довгострокових цілей і завдань організації, формування програми дій і розподілу ресурсів, необхідних для виконання цих цілей [3, с. 15]; Дж. Куїнн визначав стратегію як план, що інтегрує головні цілі організації, її політику й дії в якесь узгоджене ціле [4].

Г. Мінцберг, Б. Альстренд і Д. Лемпел визначили стратегію через так звану комбінацію п'яти «П»: *план* (вид свідомо й навмисно розробленої послідовності дій, якої дотримується організація в конкретній ситуації), *прийом* (його застосовує організація, щоб обіграти своїх конкурентів у конкретній ситуації або грі), *паттерн* (принцип поведінки, стійка схема заздалегідь продуманих дій; послідовність у поведінці), *позиція* (опосередкована сила, або «посередник» між організацією й зовнішнім середовищем) і *перспектива* (суть стратегії визначається не тільки обраною позицією, а й укоріненим способом сприйняття світу) [5].

Над проблематикою змісту та призначення стратегії розвитку організації плідно працюють і провідні українські науковці. Л. Ліпич і Н. Грицюк подають таке визначення: «Стратегія – це план довгострокових дій, які направлені на досягнення стратегічних цілей підприємства, що діє в умовах невизначеності, обмеженості ресурсів та формується під впливом середовища,



в якому функціонує» [6, с. 132]. Головним критерієм у формулюванні науковцями такого визначення стали особливості шкіл економічної теорії (школа підприємництва, когнітивна школа (пізнання), школа навчання, школа влади, школа культури, школа середовища, школа конфігурації).

З. Шершньова та С. Оборська в навчальному посібнику «Стратегічне управління», який вийшов у світ у 1999 р., зазначають, що в науковій літературі мають місце дві основні концепції стратегії: філософська й організаційно-управлінська [7]. Філософська акцентує увагу на визначенні напрямку розвитку організації, який дає відповідь на таке запитання: в якому бізнесі діє організація і в якому бізнесі вона має бути? При цьому стратегія бізнесу розробляється з метою пов'язати внутрішні можливості (потенціал) організації з її зовнішнім середовищем. Стратегія розглядається як філософія, якою має послуговуватися організація в своїй стратегічній діяльності.

Відповідно до іншої (організаційно-управлінської) концепції стратегія пов'язана з конкурентними діями, заходами та методами здійснення стратегічної діяльності організації. При цьому вона відповідає на запитання, як саме організація діє на обраних нею ринках. Така стратегія є «конкурентною стратегією» й розглядається як довгострокові ідеї діяльності організації, спосіб досягнення цілей, який вона визначає для себе, керуючись власними міркуваннями в межах умов, що надає зовнішнє середовище.

Аналіз підходів до визначення поняття «стратегія» показує, що різні погляди на це поняття як українських, так і закордонних учених дають різні змістовні трактування. Це свідчить про складність, багатоаспектність і багатоплановість поняття «стратегія». Із проведеного аналізу визначальних характеристик і сутності стратегії випливає, що наявні в науковій літературі трактування цього поняття можна розділити на підходи, наведені нижче.

Нормативний підхід (стратегія розглядається як документ стратегічного розвитку організації на довгостроковий період, що включає конкретні завдання, цілі, а також способи їх досягнення за певний часовий проміжок).

Процесний підхід (стратегія розглядається як послідовність дій, етапність досягнення довгострокових цілей і завдань організації, процесу здійснення запланованих заходів).

Комплексний підхід (стратегія розглядається як сукупність або набір взаємопов'язаних дій, спрямованих на досягнення

поточних і перспективних завдань організації).

Системний підхід (стратегія розглядається як повноцінна система, що включає сукупність взаємопов'язаних складників (ресурсів, інструментів, суб'єктів реалізації, об'єктів впливу, методів і технологій), які функціонують для досягнення довгострокових цілей організації).

Уточнивши зміст поняття «стратегія», звернемося до терміна «стратегія розвитку». Під стратегією розвитку сучасної організації розуміється узагальнена модель дій, що представлена у вигляді комплексу розроблених заходів і спрямована на досягнення довгострокових цілей через зміни й перетворення в діяльності організації з урахуванням ринкових можливостей і наявних ресурсів [8, с. 87]. Отже, стратегія розвитку організації спрямована на постійне посилення потенціалу організації, на підвищення конкурентоспроможності пропонуваної нею продукції, виконаних робіт і послуг. Вироблення стратегії розвитку – це уявлення про майбутнє розвитку організації й активне використання системного підходу, що забезпечує організації збалансованість і загальний напрям розвитку.

На основі розуміння змісту понять «стратегія» і «стратегія розвитку» можемо приступити до дослідження основних теоретичних засад формування стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу та її ролі в забезпеченні нормального функціонування загальноосвітнього навчального закладу.

Наразі не визначене поняття «стратегія розвитку загальноосвітнього навчального закладу», яке б охоплювало всі чинники впливу на загальноосвітній навчальний заклад і визначало напрям його розвитку. Ураховуючи всі особливості розвитку загальноосвітнього навчального закладу, визначимо таке поняття: стратегія розвитку загальноосвітнього навчального закладу – це довгостроковий якісно визначений напрям розвитку загальноосвітнього навчального закладу відповідно до сфери його діяльності, з урахуванням системи внутрішніх зв'язків і за допомогою всіх засобів освітньої галузі, а також розвитку відносно зовнішнього середовища, що допомагає загальноосвітньому навчальному закладу досягати поставлених цілей.

Одним із завдань розроблення стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу є формування якісно нової системи навчання й виховання. Закономірною й обов'язковою умовою успішної реалізації цього завдання є забезпечення випереджувального розвитку загальної середньої



освіти, головна ознака якої – інноваційність. Отже, основною стратегією розвитку загальноосвітнього навчального закладу є стратегія інноваційного розвитку. Причому саме послідовна інноваційна стратегія зумовлює єдність освітнього, наукового й інноваційного процесів і їх спрямованості на підготовку нового покоління; створення умов для залучення педагогічного й службового персоналу до інноваційного процесу; створення в загальноосвітньому навчальному закладі системи управління якістю навчально-виховної діяльності тощо.

Нині сформувалося декілька поглядів на сутність інноваційного розвитку організації. Так, П. Микитюк під інноваційним розвитком організації розуміє спосіб економічного зростання, заснований на постійних і систематичних нововведеннях, спрямованих на суттєве поліпшення всіх аспектів діяльності господарської системи; на періодичному перегрупованні сил, зумовленому логікою науково-технічного прогресу, цілями й завданнями розвитку системи, можливістю використання певних ресурсних факторів у створенні інноваційних товарів і формуванні конкурентних переваг [9, с. 28]. Водночас М. Рогоза і Ю. Вергал характеризують стратегічний інноваційний розвиток організації як не просто одноразове використання нововведень для досягнення миттєвих переваг, а неперервний, детально спланований довгостроковий інноваційний розвиток, який формує методи та засоби управління інноваціями та дозволяє підпорядкувати впровадження інновацій загальним цілям, перетворюючи інтенсивне впровадження інноваційних процесів на фактор зростання [10, с. 23]. Інноваційний розвиток варто розглядати як динаміку переходу організації до моделі інноваційного типу, який відбувається завдяки безперервному, цілеспрямованому пошуку та реалізації інновацій, що дають змогу поліпшити ефективність функціонування організації. Отже, інноваційний розвиток організації передбачає такий спосіб здійснення діяльності організації, який забезпечує досягнення цілей і завдань її інноваційного розвитку.

Інноваційний розвиток є невід'ємною частиною загальноосвітнього навчального закладу, його значення важко переоцінити, адже тільки через інновації можна забезпечити конкурентоспроможність загальноосвітнього навчального закладу в системі загальної середньої освіти. У Концепції інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу зазначено, що інноваційний розвиток сучасного загальноосвітнього навчального закладу – це цілеспрямований і незворотний процес, що

забезпечує якісні зміни, перехід школи до нового якісного стану [11]. С. Кириленко більш конкретно характеризує поняття «інноваційний розвиток загальноосвітнього навчального закладу»: «процес керування інноваційних змін педагогічної системи школи, усіх її компонентів (освітнього, дидактичного, виховного, управлінського, матеріально-технічного тощо) і їх структурних елементів, що призводять до якісно нового рівня її освітньої діяльності, суттєво поліпшують результати діяльності загальноосвітнього навчального закладу» [12, с. 17].

Поняття «стратегія інноваційного розвитку» визначається як один із засобів досягнення цілей організації, який відрізняється від інших інструментів своєю новизною для галузі ринку, споживачів, країни в цілому [13, с. 123]; як цілеспрямована діяльність із визначення основних напрямів, вибору пріоритетів майбутнього розвитку [14, с. 138]; як узгоджена сукупність інноваційних рішень, які мають визначальний вплив на діяльність організації та довгострокові й нерідко незворотні наслідки [15, с. 74].

Аналіз наведених дефініцій показує, що стратегія інноваційного розвитку організації визначає зміст усіх інших стратегій організації. Вона має орієнтуватися на передбачення глобальних змін організації та навколо неї, а також стосуватися прийняття рішень, спрямованих на стабільний розвиток організації за рахунок інновацій. Стратегія інноваційного розвитку «визначає напрями, сприятливі умови й можливості для інноваційного процесу та інноваційної діяльності на підприємстві з метою сприяння розвитку й отримання ефективного результату» [16, с. 47].

На думку І. Коновальчука, стратегія інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу – це довгострокове прогнозування майбутніх змін у педагогічній системі, домінуюча обрана модель інноваційного процесу, яка визначає цілеспрямованість його розвитку в заданому напрямі. Інноваційна стратегія є найважливішим чинником успішності переходу загальноосвітнього навчального закладу з режиму функціонування в режим розвитку, який передбачає можливості швидко реагувати й своєчасно адаптуватися до запитів суспільства щодо оновлення цілей, змісту і якості освіти [17, с. 138]. Отже, вибір ефективної стратегії інноваційного розвитку стає основою успіху стратегічного управління загальноосвітнім навчальним закладом. Тільки правильна стратегія невпинного інноваційного просування вперед дає шанси не тільки утримати, але й поліпшити позиції загальноосвітнього навчального закладу.



На нашу думку, стратегія інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу – це стратегія, яка спрямована на забезпечення оптимального функціонування загальноосвітнього навчального закладу як цілісної соціально-педагогічної системи, відкритої до нововведень, на створення умов для ефективної діяльності всіх її підсистем із використанням інноваційних управлінських технологій.

Щодо застосування загальноосвітніми навчальними закладами інноваційних стратегій, то можна зазначити, що їх впровадження дає змогу прискорити розвиток загальноосвітнього навчального закладу; здобути конкурентні переваги завдяки розширенню освітніх програм, широкому використанню індивідуального підходу до кожної дитини, оснащенню комп'ютерами, мультимедійними проекторами, телевізорами, інтерактивними дошками тощо; створити основу для суспільного визнання загальноосвітнього навчального закладу. Отже, впровадження стратегії інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу передбачає зміну його позицій: перехід від розуміння загальної середньої освіти як сфери споживання, трансляції й здобування знань до сфери творення (особистісного розвитку учнів, освоєння й компетентного використання випускниками здобутої середньої освіти для розв'язання життєвих завдань); зміну домінуючого ставлення до загальної середньої освіти як до витратної галузі на ставлення до освіти як одного зі стратегічних ресурсів економічного й соціального розвитку України.

Розроблення стратегії інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу потребує врахування його особливостей.

По-перше, мета інноваційної стратегії розвитку впливає з мети загальної стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу, одночасно впливає на її зміст і сприяє її досягненню. Загальна стратегія розвитку загальноосвітнього навчального закладу формує основу, на якій базується інноваційна стратегія розвитку, визначає її сутність і напрями діяльності.

По-друге, сутність інноваційної стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу полягає у виробленні генерального курсу модернізації його діяльності, спрямованого на випередження запитів суспільства на зміни цілей, змісту, результатів освіти.

По-третє, процес розроблення стратегії інноваційного розвитку є головним завданням формування механізму стратегічного

інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу, де інновації виступають і як результат, і як спосіб досягнення стратегічних цілей.

По-четверте, результатами реалізації інноваційної стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу мають стати високі навчальні досягнення учнів, зростання ефективності педагогічного супроводу навчально-виховного процесу, якісно кращі умови праці тощо.

Отже, вибір і реалізація стратегії складають основний зміст стратегічного управління. Визначення стратегії розвитку загальноосвітнього навчального закладу принципово залежить від конкретної ситуації, в якій він знаходиться. Зокрема, це стосується того, як керівник оцінює внутрішнє та зовнішнє середовище, сприймає різні можливості, які традиції в галузі стратегічних рішень мають місце в організації тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Здійснений аналіз сутності й змісту стратегії як провідного елемента стратегічного управління дозволив нам зробити такі висновки: стратегія є центральним елементом стратегічного управління, без якого неможливе виживання організації в конкурентному середовищі; відповідальність за процес формування стратегії повинна бути покладена на керівників організації; стратегії повинні бути унікальними, тобто відображати сутнісні, характерні для конкретної організації особливості її розвитку; стратегія повинна дати можливість її розуміння й сприйняття всіма працівниками організації; усі елементи структури організації повинні мати відповідні знання та ресурси для втілення обраної стратегії в життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>.
2. Соколенко В. Сутність та види стратегії розвитку / В. Соколенко, О. Бондаренко // Вісник Нац. техн. Ун-ту «ХПІ» : зб. наук. пр. темат. вип. : Актуальні проблеми управління та фінансово-господарської діяльності підприємства. – Харків : НТУ «ХПІ». – 2015. – № 53 (1162). – С. 70–74.
3. Chandler A. Strategy and Structure Cambridge: Chapters in the History of the Industrial Enterprises / A. Chandler. – Cambridge, Mass. : MIT Press, 1962.
4. James Brian Quinn. Strategies for Change: Logical Incrementalism. (c) Richard D. Irwin, Inc. – 1980, ch.1, 5.
5. Mintzberg H. Five Ps for Strategy, California Management Review, Fall 1978. (c) 1987 by Regents of the University of California.



6. Ліпич Л. Підходи до визначення поняття стратегія / Л. Ліпич, Н. Грицюк // Інвестиції : практика та досвід. – 2013. – № 8. – С. 131–134.

7. Шершньова З. Стратегічне управління : [навч. посіб.] / З. Шершньова, С. Оборська. – К. : КНЕУ, 1999. – 384 с.

8. Гордієнко П. Стратегічний аналіз / П. Гордієнко, Л. Дідковська, Н. Яшкіна. – К. : Алерта, 2011. – 520 с.

9. Інноваційний розвиток підприємства : [навч. посіб.] / За ред. П. Микитюка. – Тернопіль : ПП «Принтер Інформ», 2015. – 224 с.

10. Рогоза М. Стратегічний інноваційний розвиток підприємств : моделі та механізми : [монографія] / М. Рогоза, К. Вергал. – Полтава : РВВ ПУЕТ, 2011. – 136 с.

11. Концепція інноваційного розвитку загальноосвітнього навчального закладу : рукопис. – К. : Лабораторія педагогічних інновацій Інституту педагогіки НАПН України. – 36 с.

12. Кириленко С. Інноваційні виміри розвитку загальноосвітнього навчального закладу / С. Кири-

ленко // Нова педагогічна думка. – 2017. – № 1(89). – С. 15–19.

13. Шафієва Л. Особливості формування стратегії інноваційного розвитку підприємства в умовах невизначеності зовнішнього середовища / Л. Шафієва // Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія : Економіка і менеджмент. – 2015. – Вип. 13. – С. 123–126.

14. Янковський К. Організація інвестиційної й інноваційної діяльності / К. Янковський, І. Мухарь. – СПб. : Літер, 2001. – 488 с.

15. Инновационный менеджмент / [под ред. П. Завлина, А. Казанцева, Л. Миндели]. – СПб. : Наука, 2005. – 281 с.

16. Ковтун О. Інноваційні стратегії підприємств : теоретико-методологічні засади / О. Ковтун // Економіка України. – 2013. – № 4 (617). – С. 44–56.

17. Коновальчук І. Теоретичні та технологічні засади реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук; спец. 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки / І. Коновальчук. – Житомир, 2015. – 437 с.

УДК 37(477)(092)

ПИТАННЯ ВИКЛАДАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ У ТВОРЧІЙ СПАДЩИНІ НИКИФОРА ЯКОВИЧА ГРИГОРІЙВА

Моргай Л.А., аспірант
кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті охарактеризовано внесок педагога та громадського діяча Н. Григорієва у процес українізації освітнього процесу у період визвольних змагань 1917–1921 рр. Проаналізовано його внесок у запровадженні навчання українською мовою та викладання українознавчих предметів (української літератури, мови, історії, географії) у школі.

Ключові слова: Н.Я. Григорієв, українізація освіти, міністр освіти УНР, освітній процес, викладання української мови.

В статье охарактеризованы вклад педагога и общественного деятеля Н. Григорьева в процесс украинизации образовательного процесса в период освободительного движения 1917–1921 гг. Проанализирован его вклад в введение обучения на украинском языке и преподавания украиноведческих предметов (украинской литературы, языка, истории, географии) в школе.

Ключевые слова: Н.Я. Григорьев, украинизация образования, министр образования УНР, образовательный процесс, преподавание украинского языка.

Morhai L.A. THE QUESTION OF THE TEACHING OF UKRAINIAN LANGUAGE IN CREATIVE HERITAGE NIKIFOR YAKOVYCH GRIGORIYA

The article describes the contribution of the teacher and public figure N. Grigoriev in the process of Ukrainianization of the educational process during the period of the liberation struggles of 1917–1921. His contribution to the introduction of teaching in the Ukrainian language and the teaching of Ukrainian studies subjects (Ukrainian literature, language, history, geography) at the school is analyzed.

Key words: N.Y. Grigoryev, Ukrainization of Education, Minister of Education of the UPR, educational process, teaching of the Ukrainian language.

Постановка проблеми. Никифор Якович Григорієв (псевдонім Г. Наш, Григорієв-Наш, Григорій Наш) – видатний педагог, історик і громадський діяч України. Наро-

дився 9 лютого 1883 р. у с. Бурти Черкаського повіту на Київщині [10, с. 252]. На початку століття працював учителем історії, розробляв нові підходи до вивчення ві-



тчизняної історії у початковій школі. У роки визвольних змагань українського народу – член Центральної Ради, міністр освіти в уряді Української Народної Республіки [6, с. 436].

Постановка завдання. Мета статті – вивчення вкладу Н. Григорієва в українізацію освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Педагогічна діяльність Никифора Яковича розпочалася у 1905 році у м. Сквирі Київської губернії. Окрилений бажанням зробити якнайбільше для освіти народу, Н. Григорієв наполегливо взявся за перебування шкільного життя. Невдовзі був переведений у Бердичівську початкову школу, на посаду вчителя російської літератури [10, с. 253].

Разом із рішучим поворотом учительства до проблем демократизації суспільства виявився його інтерес до національного навчання. В офіційних дебатах на курсах, які працювали влітку 1906 року у Києві, говорилося про викладання у школі української мови та історії. Офіційні резолюції про введення цих предметів пройшли серед учительства без суперечок. Навіть було створено комісію для переходу до здійснення навчання у початкових школах українською мовою, до якої запросили Б. Грінченка. Привізши з Києва на 100 крб. книжок, Н. Григорієв відкриває у своїй 4-кімнатній квартирі у Літині читальню, яка стала місцем зустрічей учителів міста. Якщо раніше любов до України обмежувалась у нього симпатіями до української старовини, то тепер він по-справжньому починає цікавитись народом, до якого належав, вивчати його історичну долю [10, с. 253].

Саме вивчення української мови педагог вважав головним аспектом для розвитку сильної, незалежної, незламної нації. У своїй статті «Логічний висновок», яка вийшла друком у журналі «Світло» (1911) Н. Григорієв наголошував: «...лише при навчанні рідною мовою «зникне рецидив безграмотності, поширяться потрібні знання, процвіте культура, а промисловість і торгівля розвіяють пишним цвітом, збагачуючи народ і державу, роблячи її дужою» [7, с. 65].

У 1907 р. Никифора Григорієва переводять у двокласну школу м. Кам'янця-Подільського. Саме у той час активно популяризується українська мова [10, с. 253]. Цей період у діяльності Н. Григорієва характеризується ще як становлення педагога-методиста. Працюючи більше ніж 10 років у Кам'янці, педагог досить добре знав усі недоліки системи народної освіти. Н. Григорієва часто запрошували як екзаменатора саме до сільських шкіл, де становище

освіти було набагато гіршим ніж у міських школах. Педагог зауважував: «Становище народної школи у нас на Україні настільки ненормальне, що на самого тільки вчителя, який має правдивий погляд на завдання школи й ставить до неї певні вимоги, все це кидає просто у розпач. Крім усіх болячок російської школи взагалі, українська школа має ще свої власні, такі, що всю справу освіти навіть у межах своєї програми зводять на нуль. Болячки ці наскільки пекучі, шкідливі, що всяка людина, не засліплена порожнечою до освіти взагалі їх не бачить і не відчуває» [8, с. 68].

Досить часто Н. Григорієв відвідував всеукраїнські вчительські курси, де обмінювався думками з колегами. Питанням українізації народної школи займалися у таких містах, як: Київ, Олександрія (на Херсонщині), Житомир, Полтава, Харків, Катеринослав. Навіть у Петербурзі й Москві, куди українські учителі попали випадково і не у великій кількості. У публікації «Світло» 1911 р. Н. Григорієв опису педагогічні курси, на яких він побував, починаючи з 1904 року. Педагог згадує: «...на Київських педагогічних курсах учителі рішуче вимагали від лектора висловити свої думки й погляди на українську мову у школі, прохали прочитати їм історію України та історію української літератури, також прохали впорядкувати виставку українських книжок та підручників» [8, с. 69].

У публікації «Світло» 1912 р. Н. Григорієв характеризує тих учителів, з якими йому довелося зустрічатись та ділити учительство на наступні категорії: 1) звичайних учителів; 2) ретельних учителів; 3) чиновників; 4) хазяїв; 5) волоцюг; 6) «печериць». Критерії віднесення вчителя до тієї чи іншої категорії надзвичайно цікаві, тому вважаємо за доцільне навести розлогі цитати з праці Н. Григорієва.

До «звичайних» учителів Н. Григорієв відносить тих, хто «...живе самотійно, ні з ким знайомства не веде, знає тільки свою школу. «По совісті» проходить програму, але за межі її не виходить. Нових методів, способів навчання не знає, бо взагалі не педагогічною, ні якою іншою літературою не цікавиться. Хіба що жінка «Ниву» або «Родину» передплачує. У селі живе, а села не знає. Часом лиш у свята зайде до батюшки чи до писаря «посидить». Це звичайно тиха, спокійна людина, яка більше всього боїться інспекторської ревізії та попівського доносуща. Ніщо, крім школи з офіційного боку та «жалування», її не цікавить. Такий тип, можна сказати, переважає» [2, с. 46].

Повною протилежністю «звичайним» учителям є «ретельні» учителі: «Такий тип



учительства пішов працювати на село заради просвітницької діяльності. Золотою серединою між «звичайним» та «ретельним» є тип «совісного». У нього добре проходить програма. Не напихає він дитячі голови зайвим баластом, але що потрібне й корисне, – то добре діти знають. Мають розумний, а не забитий вигляд. Всякими хитрощами «совісний» учитель навчить дітей і українському читанню, хоч би й як інспектор пильнував. Робиться це законним шляхом. Наприклад, на уроках церковно-слов'янської мови читаються євангелія з українським перекладом; на уроках співу навчаються українські пісні по фонетичному правопису. При бібліотеці у нього є «Розмови Чикаленка», це єдина книга з українських, яка «допущена» у бібліотеки шкіл. Такий тип для української школи є у наші часи, здається самий корисний. Бо це, звичайно, людина тактична й спокійна» [2, с. 46, 47].

Характеристика «учителя-чиновника» не настільки розлога як попередніх типів учителів, але з неї чітко зрозуміло, яких учителів автор відносить до цієї категорії: «...тип учителя-чиновника досить відомий і, на жаль, досить поширений. Це «всякі» виключені за ліноість семинаристи, гімназисти. Вони носять завжди «гудзики», грають у карти з попами, мріють переїхати на службу. Іспити у них проходять з «фокусами» і часто зі «скандалами» [2, с. 47].

За словами педагога, «учитель-хазяїн», ще з молодих літ доглядав за чудовим фруктовим садом, пасікою, маленькою оранжереєю й парниками. Школярі йому копають грядки на городі, висаджують дерева, збирають городину, а по закінченню праці, «на хазяйство» учитель дає учням всякого насіння, різного роду щепів, корінців. Тут хазяйство не шкодить науці, а йде поруч з нею і допомагає їй [2, с. 47].

У свою чергу категорію «вчителів-волоцюгів» Н. Григорієв ділить на кілька підкатегорій: є тимчасові і вічні. До тимчасових належать семинаристи, що мандрують з школи до школи, вишукують собі заможненьку панянку. Всі вони дивляться на своє учительство, як на кару Божу і учительське становище вважають нижче своєї гідності, кепкують з нього і вихваляються, що «скоро» кинуть учительську посаду. Користі з них нема, а шкода велика. Роботу свою вони ведуть так погано, що навіть невибаглива інспекція мусить ганяти їх з одного місця на друге, аби не зіпсувати репутації школи. До вічних волоцюг належать ті, що по своїй натурі не мають сили сидіти довго на одному місті» [2, с. 48].

Закінчуючи спогади про різні типи учителів, Никифір Григорієв згадав ще одну кате-

горію – так званих «печериць»: «...це дідки, які ще «за царя Темка, як була земля тонка» осіли на учительській посаді і вважають, що за давністю літ мають законне право нічого не робити, а лиш справно одержувати жалування. Таке то є тепер учительство. Є добрих і лихих чимало. До того слід не забувати, що умови життя часто й гарних людей зводять на нівець. Життя у глухих кутку без доброго товариства пахає до першої ліпшої людини, яка не полінується промовити до учителя слово, і часто учителі мимохідь піддаються тим «друзям», яким посилає їх доля у цих закутках» [2, с. 50].

Стосовно курсів на Полтавщині, то учителі будучи там, вимагали певно поставитись до питання про українську національну школу, «...учителі висловили бажання послухати лекції Василенка по історії України». На Катеринославських курсах учителі поставили ті самі вимоги й зустріли щирий відгук у лектора методики російської мови – Дем'яновського, що переказував слухачам думки про рідну мову кращих російських педагогів і підкреслював свою цілковиту з ним згоду. Лекції професора Яворницького викликали справжній ентузіазм, було упорядковану невеличку виставку українських книжок» [8, с. 69].

Не обійшлися поза увагою Харківські курси, на яких був присутній Н. Григорієв. Про курси педагог згадує: «...у Харкові педагогічні курси були влаштовані губернським земством для учителів початкових шкіл Харківщини. Склад учительства по земських повітових школах Харківщини досить різноманітний по своїй освіті, але вже той факт, що половина їх не має педагогічної освіти, безперечно вимагає від земства якихось заходів, щоб поставити освіту учительства на певний рівень і ставити йому певні, однакові вимоги» [8, с. 71].

Також у цей період відбулися резолюції загально-земельного з'їзду про потребу заведення навчання по українських школах рідною мовою. Склад з'їзду у більшості був консервативним. І саме цей факт більше вразив ворогів українства. У своїй праці «З бігучого життя», яка була опублікована у журналі «Світло» Н. Григорієв описує: «...Резолюцію про навчання українською мовою ухвалила не купа, а весь з'їзд проти невеликої «купки» ворогів усякої освіти [8, с. 69]. На даному з'їзді був і представник від міністерства освіти, але не протестував проти даної резолюції.

Вагомого суспільного значення будівництва надав вихованню не лише громадянина, а й високоморальної особистості. Початок ХХ століття характеризувався невистачанням літератури українською мо-



вою, а книги російською мовою не були доступні для українського народу. Тому, у 1909 році Н. Григорієв пише свою працю «Мораль» [4, с. 71]. Праця вийшла друком у 1911 р. – це була перша літературна праця Н. Григорієва. У ній автор намагався з'ясувати сторони людської моралі. Праця була написана у доступному українському стилі і стала введенням, початковим курсом у науку про походження та соціальне життя людини [1]. «Мораль» була першою книгою, що написана зрозумілою українською мовою.

У 1915 р. виходить наступна праця Н. Григорієва «Історія українського народу» [5], котра була присвячена історичним подіям минулого. Книга була написана народною мовою, доступною, цікавою. Педагог читав лекції з педагогіки та методики викладання української мови на курсах для вчителів, таку систему свого викладання він виклав у своїй праці «Методика навчання рідної мови» (хоча праці у доступі поки що нема) [9, с. 59].

У 1917-1919 роках український народ пережив кілька змін влади, проте, за роки існування Української держави було сформовано українську національну шкільну політику, вибудовувались перші кроки національної системи й виховання [1].

У багатьох своїх роботах Н. Григорієв приділив значну увагу питанню збереження самобутності української мови, необхідності її удосконалення, запровадження її у школах та видання підручників українською мовою. У своїй статті «Деякі загадки екзаменатора», яка була опублікована у журналі «Світло» 1912 р., педагог висвітлював становище української мови у школі та на Україні. У праці «Українська мова у школі на Україні» педагог висвітлює свої згадки про іспити, які він приймав у різних школах на Україні. Н. Григорієв зазначає, що найбільше українську мову вживають саме пан-отці. Йому не раз доводилося вислуховувати перекази Закону Божого чистою українською мовою саме від пан-отців. Це пояснювалося, по-перше, тим, що пан-отці не так боялися циркулярів, а, по-друге, вони були ближче до практичного життя, глибше розуміли значення науки рідною мовою.

Педагог згадує про своє враження про пан-отця, який прийшов на іспит в одну зі шкіл: «...Прийшов на іспит при всіх «регаліях», намастивши голову оливою і у новій рясі, яку, мовляв учитель, надівав лиш в особливий свята. До мене ставився з пошаною, як до всякого «начальства», на все питав мого дозволу. Перед тим ще мені вчитель сказав, що він є головою «укра-

їнського народу». Після іспиту цей чоловік обурливо глянув на мене задаючи запитання, що я, коли діти не розуміють моєї російської мови, не ставлю їм того самого питання українською мовою, а питаю про щось інше знову таки по руськи. «Ви не думайте, що ви в «Расєї», де всякий знає руську мову, не думайте, що ви у городі, де змалку до того привчають»? казав він. – «А ну, поїдьте у Великоросію та запитайте там дітей по нашому, чи розуміють вас? А чому ж то ви думаєте, що наші діти повинні руську мову розуміти? Правда, наші діти вчать по руському, але візьміть но ви руську дитину, тай почніть її ламати, а не вчити, на українську мову, як у нас ламають на руську, тай побачте тоді, що буде... Воно ще своєї мови не розуміє гарзд, жодного слова не второпа, а тут ще й про якесь «иносказаніє» товчуть. Та тут, що не слово, то Господь його знає. І замість патріотичного почуття прокидається у дитини злість на той вірш, якого вона ніяк не зрозуміє, а її примушують таки вивчити його на пам'ять. Хочете розвинути патріотичне почуття, то візьміть „Тараса Бульбу“. Та з одних гоголевих «Вечорів на хуторі» можна скласти цілу хрестоматію для народних шкіл на Україні, вже будьте певні, що то хрестоматія зацікавить наших дітей і заохотить їх до науки, бо там буде багато відомого, милого, зрозумілого» [2, с. 59].

Досить добре Н. Григорієв характеризує у своїй статті «Ідім хоч манівцями» таку проблему, як забезпеченість шкіл українською літературою. Він наголошує на тому, що поки у нас немає рідної школи, українські діти мусять учитися у російських школах по російських книжках: «...наші школярі у більшості не бачать української книжки, а разом з тим і не читають ніде нічого про Україну, її життя, не знають хто вони, й де вони, і виростають якимись безбатченками» [3, с. 59]. Педагог наголошував, що всі ці неточності можна запобігти, але потрібно як слід поставитися до книжок, що дозволені у шкільні бібліотеки Міністерства Народної Освіти. Про наявність бібліотек Н. Григорієв згадує: «...до шкільних бібліотек треба вибирати такі російські книжки, в яких так чи інакше зачіпається життя українського люду, треба, щоб складаючи шкільну бібліотеку, вчитель не брав аби які російські книжки. Тоді, безумовно, школяр, перечитавши такі книжки, не заблудиться на національним роздоріжжі, принаймні хоч трохи знатиме Україну і не вважатиме її за щось «заграничне» або фантастичне, що існує в уяві людей, як гарна казка. Така бібліотека зробить свій вплив на школяра, призвичаїть його дивитися на Україну не тільки



як на щось реальне, а навіть і рідне, примусить його вважати себе не безбатченком, безнаціональною істотою, а членом певної національної громади» [3, с. 59].

Педагог зазначав, що завдання таких бібліотек набирає ще більшого значення, коли взяти до уваги, що вчителів досить багато, і дуже часто вони міняються. На даний час свідомий українець, завтра лиш «прихильник», позавтра – байдужий, а там далі і ворог українства. А шкільна бібліотека лишається назавжди при школі, а повикидати небажані книжки ворогові українства не так то й легко, бо то книжки, дозволені міністерством, і бібліотека завше робитиме своє діло – національного усвідомлення дітей.

Н. Григорієв зауважував, що «...розглядає книжки і робить «допущені» особливий Комітет при Міністерстві Освіти. Тепер учитель, складаючи бібліотеку, звичайно бере книжки на здогад, часом й хоче покласти яку-небудь на українські теми, та не знає, чи дозволена й де повідомлялось про дозвіл, а без таких відомостей інспекція не пускає книжок у бібліотеку. Коли ж буде складено даний список і поширено між учителями, то кожен учитель матиме спромогу впорядкувати таку бібліотеку. Для початку додаю при цім список таких книжок і прохаю товаришів-учителів, хто знає ще «дозволені» книжки на українські теми повідомити про це редакцію, щоб вона мала змогу цей список поширювати й надалі» [3, с. 60].

У січні 1918 р. Н. Григорієв був призначений міністром освіти УНР у кабінеті голови Ради народних міністрів УНР В. Голубовича. Будучи міністром освіти, Н. Григорієв запроваджує обов'язкове викладання у школах українською мовою.

Під час перебування на посаді міністра 1 серпня 1919 року була видана міністром постанову про відкриття нових змішаних вищих початкових шкіл у 39 пунктах України. Згодом, 19 серпня 1919 р. був виданий документ «Школа на Україні», який передбачав, що у кожній школі України має бути ведення предметів українською мовою [1].

У листопаді 1920 р. після падіння УНР Н. Григорієв був змушений емігрувати до Польщі. У 1921 р., переїхавши з родиною до Чехословаччини, за ініціативи педаго-

га створюється ряд навчальних закладів, де мовою для викладання стає українська. За кордоном Н. Григорієв стає професором Празького університету та очолює партію Українських соціалістів-революціонерів. За ініціативи педагога було створено низку вищих навчальних закладів, головним центром якого став Український громадський комітет, де Н. Григорієв був затятим «носієм» української, мови, звичаїв, традицій [1].

Навіть будучи далеко за кордоном, педагог у своїх спогадах згадує: «Коли сьогодні в УСРР 22 000 українських шкіл там, де революції не було жодної – це прибуток; коли Волинь починає розшолопувати, що вона не «русская земля» – це прибуток; коли Карпатщина здобуває хоч і помалу українські школи – це теж прибуток» [1].

Висновки. Таким чином, діяльність Н. Григорієва на посаді міністра освіти УНР була спрямована насамперед на створення національної системи народної освіти, яка б могла виховати нове покоління свідомих громадян України. Проте, через перманентну політичну і соціально-економічну кризу більшість проектів не вдалося реалізувати.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко Т. Невтомний народник Ничипір Якович Григорієв. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kraeznavstvo.at.ua/news/2009-08-27-20>.
2. Гр. Наш. Деякі згадки екзаменатора / Наш Гр. // Світло. – 1912. – Ч. 9. – С. 46–60.
3. Гр. Наш. Ідм хоч манівцями / Наш Гр. // Світло. – 1911. – Ч. 5. – С. 59–64.
4. Григорієв Н. Мораль. (Природа, зміст, історія та норми її) / Н. Григорієв – СПб, 1912. – 191 с.
5. Григорій Наш. Історія українського народу / Наш Григорій. – К. : Богдана, 1993. – 248 с.
6. Енциклопедія Українознавства. – Том 2 – Львів, 1993. – С. 436.
7. Педагог. Логічний висновок // Світло. – 1911. – Ч. 2. – С. 64 – 66.
8. Педагог. Наші справи // Світло. – 1911. – Ч. 1. – С. 67 – 71.
9. Сухобокова О.О. Громадсько-політична та культурно-просвітницька діяльність Н.Я. Григорієва (1883 – 1953 рр.) : дис. ... докт. наук / О.О. Сухобокова.
10. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. : [навч. посібник] / За ред. О.В. Сухомлинської. – Кн. 2. – К. : Либідь, 2005. – С. 252 – 256.



УДК [37:167]:159.923.(С.У. Гончаренко)

ШТРИХИ ДО ПОРТРЕТА АКАДЕМІКА СЕМЕНА УСТИМОВИЧА ГОНЧАРЕНКА: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕННЯ

Самко А.М., аспірант

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Національної академії педагогічних наук України*

У статті проаналізовано теоретичні засади анкетування як одного з методів педагогічного дослідження. Розкрито значення методу анкетування для отримання інформації про інтереси, погляди, почуття, мотиви діяльності та поведінку особистості. З'ясовано сутність і значення понять «анкетування», «анкета», «риси особистості», «спілкування». Висвітлено та проаналізовано результати опитування науковців, учнів, представників наукової школи академіка С.У. Гончаренка. За результатами дослідження визначено найбільш значимі риси особистісного портрета академіка Семена Устимовича Гончаренка.

Ключові слова: *Семен Устимович Гончаренко, анкета, анкетування, респонденти, результати дослідження.*

В статье проанализированы теоретические основы анкетирования как одного из методов педагогического исследования. Раскрыто значение метода анкетирования для получения информации об интересах, взглядах, чувствах, мотивах деятельности и поведении личности. Выяснено сущность и значение понятий «анкетирование», «анкета», «черты личности», «общение». Рассмотрены и проанализированы результаты опроса ученых, учеников, представителей научной школы академика С.У. Гончаренко. По результатам исследования определены наиболее значимые черты личностного портрета академика Семена Устимовича Гончаренко.

Ключевые слова: *Семен Устимович Гончаренко, анкета, анкетирование, респонденты, результаты исследования.*

Samko A.M. THE TOUCHES TO THE PORTRAIT OF ACADEMICIAN SEMEN USTYMOVYCH HONCHARENKO: RESULTS OF THE STUDY

In the article there have been analyzed the theoretical bases of a questionnaire as one of pedagogical research methods. The value of the questionnaire method for obtaining information about interests, views, feelings, motives of a person's activity and behavior is revealed. The essence and meaning of the concepts "questioning", "questionnaire", "personality traits", "communication" have been clarified. The author has examined and analyzed the results of a survey of scientists, students, representatives of the Academician S.U. Honcharenko's scientific school. According to the research results, the author has determined the most significant features of the Academician Semen Ustymovych Honcharenko's personal portrait.

Key words: *Semen Ustymovych Honcharenko, questioning, questionnaire, respondents, research results.*

Постановка проблеми. Інтерес, що зростає, до біографічних досліджень потребує більш глибокого їх методичного забезпечення. На сучасному етапі в практиці якісних досліджень використовуються багато методів одержання інформації, серед них – методи опитування: бесіди, інтерв'ю, анкетування. Цим методам притаманна спільна ознака – за їх допомогою дослідник дізнається про судження, мотиви дій, потреби, інтереси, позиції, погляди, смаки респондентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням, пов'язаним із розробленням методу анкетування для оцінювання природничо-математичної освіти, проблемі моніторингових досліджень в освітній галузі приділена значна увага в працях вітчизняних і зарубіжних учених. Має місце певна суперечність: з одного боку, проблема анкетування в психолого-педагогічних наукових розвідках вітчизняних науковців

представлена не була, натомість з іншого – останніми роками немає жодного психолого-педагогічного дослідження, де б не використовувалося анкетування для з'ясування окремих аспектів досліджень чи підтвердження наукової гіпотези.

Постановка завдання. Мета статті – на матеріалі конкретного анкетування з'ясувати, як представники наукової школи академіка С.У. Гончаренка оцінюють його як особистість. Для досягнення визначеної мети вирішувалися такі завдання: проводилося анкетування респондентів; здійснювався аналіз результатів анкетування та їх узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведений нами теоретичний аналіз наукових джерел засвідчив, що основними практичними методами збирання початкових даних є бесіди, інтерв'ю й анкетування. Найбільш ефективним та оперативним серед інших методів визнано ан-



кетування, що має низку переваг, зокрема масовість і можливість подальшої обробки. Необхідно зауважити, що в процесі анкетування за короткий проміжок часу є можливість охопити значну кількість респондентів, що дає змогу поставити їм конкретні питання й у разі відкритої анкети запропонувати варіанти відповіді. Саме цей метод допомагає забезпечити кількісне пояснення отриманих даних і поєднати результати. Отже, вбачаємо за доцільне розглянути цей метод більш ґрунтовно.

Передусім акцентуємо увагу на визначенні понять «анкетування» та «анкета». Т. Лукіна пропонує таке визначення: «Анкетування – метод масового збору матеріалу за допомогою спеціально розроблених опитувальників, що називаються анкетами. Це різновид опитування, який передбачає заповнення респондентом власноруч спеціального бланку із запитаннями анкети, яка також містить інформацію соціально-демографічного характеру про респондента» [5, с. 2].

Основним інструментом означеного методу є анкета (опитувальник), тобто список спеціальних і певним чином згрупованих питань. Т. Лукіна зазначає: «Анкета (з франц. *enquete* – список запитань) – поширений з ХІХ ст. вид діагностичних та дослідницьких методик, відомих як серії тематично пов'язаних питань, певним чином упорядкованих, відкритого або закритого типу, що містять питання демографічного характеру, наприклад, вік, професія, рівень освіти респондента тощо – так звана «паспортичка» – та звертання до респондента» [5, с. 2].

Уважаємо, що анкета є гнучким інструментом опитування, оскільки для одержання потрібної інформації використовують питання, різні за формою, формулюваннями чи послідовністю. За змістом і формою класифікуються як відкриті (питання ставляться у відкритій формі), закриті (передбачені конкретні варіанти відповідей) і комбіновані. За способом проведення анкетування поділяють на пряме (в присутності автора) і заочне. При очному анкетуванні відбувається безпосередній контакт дослідника з респондентами: він роздає анкети й пояснює правила їх заповнення, а також мету і завдання дослідження. Заочною формою анкетування є поштове (анкети розсилаються й повертаються поштою) та за допомогою преси (питання оприлюднюються в періодичній пресі). Незважаючи на простоту й економічність, заочні форми опитування застосовуються не так часто, а якщо й застосовуються, то перевага надається пресі [7; 8]. Залежно від кілько-

сті одночасного обстеження, анкетування може бути індивідуальним і груповим.

Водночас анкетування – це різноманітна зібрана інформація, результати якої легко піддаються статистичній обробці і кількісному тлумаченню. Легкість анкетування відносна: неважко організувати роздачу і збір бланків запиту, отримані результати легко піддаються обробці, але на стадії укладання анкети цей метод надзвичайно складний. При анкетуванні потік інформації односторонній, а формулювання й форма запитань, їх взаємне розташування не можуть бути змінені. Це змушує вести кропітку роботу зі створення запитань. Запитання анкети повинні відтворити коло складних і часто суперечливих явищ. Відповідно, анкета за змістом повинна бути складною, інакше вона не зможе виявити значущу інформацію, водночас вона повинна бути максимально простою за формою, щоб в опитуваних не виникало труднощів під час відповіді. Якість отриманої інформації під час використання методу опитування значною мірою залежить від того, як складена анкета [10]. У процесі розроблення анкети має бути чітко визнано: які саме дані передбачається зібрати під час опитування, що і як вони можуть відобразити й характеризувати, які дані можуть бути уточнені за їх допомогою, з якими даними вони можуть бути зіставлені.

З метою з'ясування особистісних якостей С.У. Гончаренка, нами проведено дослідження за спеціально розробленою анкетною. Респондентами були науковці, учні, представники науково-педагогічної школи академіка Семена Устимовича Гончаренка.

Пройшло вже понад чотири роки, як Семен Устимович пішов із життя. У пам'яті тих, хто мав щастя працювати поруч із ним, учитися в нього та просто щодня спілкуватися, слухати його глибокі наукові думки й прості дотепні жарти, назавжди залишиться ця велика Людина, велич якої – передусім у її людяності, порядності, простоті, фантастичній енциклопедичній освіченості.

Нами розпочато наукове дослідження науково-педагогічної спадщини Семена Устимовича Гончаренка. Ми звернулися до учнів, представників науково-педагогічної школи академіка Семена Устимовича Гончаренка, науковців, яким пощастило бути поряд із ним, спілкуватися, радитися, просто бачити й слухати цю надзвичайну людину, з проханням підтримати наше починання та взяти участь в анкетуванні.

На нашу думку, спогади людей, які працювали поруч із Семеном Устимовичем, є дуже цінними, адже саме з їхніх щирих і відвертих відповідей ми дізнаємося прав-



ду про цю Велику Людину та Великого Вченого, яку ми хотіли б донести до широкого кола людей.

Нами розроблено анкету, щоб думки та спогади людей, які знали Семена Устимовича Гончаренка, були більш структурованими. Для зручнішої подачі інформації ми об'єднали споріднені відповіді.

Перше запитання анкети було таке: *«Згадайте Вашу першу зустріч з С.У. Гончаренко (де й коли вона відбулася, чим і чому вона Вам запам'яталася?)»* Звичайно, знайомство в усіх опитуваних відбувалося по-різному. Одна група респондентів згадує свої перші зустрічі із Семеном Устимовичем у різних регіонах України на науково-практичних конференціях, де він виступав, їм запам'яталися його цікаві й змістовні доповіді, спокійна та впевнена манера викладу.

Інша група опитуваних познайомилася з великим Ученим на вступних іспитах в аспірантуру в Інституті педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Майбутні аспіранти склали іспити з фізики й методики викладання фізики, з педагогіки, їм запам'яталося позитивне ставлення Семена Устимовича до вступників, вираженість його запитань і тактовне вислуховування відповідей.

Ще одна група респондентів згадує першу зустріч із Семеном Устимовичем, коли приходили узгоджувати тему своєї кандидатської чи докторської дисертації. Варто зазначити, що на той час жодна тема дисертаційного дослідження не координувалася без погодження з С.У. Гончаренком, який визначав проблематику перспективних наукових досліджень і їх організацію. Деякі аспіранти-докторанти приходили з науковим керівником, а деякі знаходили свого наукового керівника в особі Семена Устимовича.

Опитувані згадують свої перші враження від зустрічі із Семеном Устимовичем: робочий кабінет, у якому панував приємний аромат кави, двері якого завжди були відчинені, різноманіття книг; робочий стіл академіка, на якому завжди в «стані легкого робочого безладу» лежали монографії, довідники, збірники наукових праць, дисертації та автореферати, безліч розгорнутих найновіших вітчизняних і зарубіжних наукових журналів. Більше за все Семен Устимович любив підручники з фізики.

Особливо респондентам запам'ятався погляд власника кабінету, його глибина, іскристість, випромінювана доброта і світлість, очі Семена Устимовича були сповнені глибокої мудрості й доброти.

Багато респондентів згадують, що перед зустріччю дуже хвилювалися, адже це

була зустріч із шанованою, авторитетною людиною, живою легендою. Вони вчилися за його підручниками та навчальними посібниками з фізики (до речі, перекладені п'ятьма мовами) та навчали своїх учнів. Завдяки таланту Семена Устимовича як фізика і педагога складне ставало простим, заплутане – послідовним і логічним, а незрозуміле – доступним. Ім'я Семена Устимовича стало називним («готують за Гончаренком») і показником якості підготовки («розв'язав усього Гончаренка») для школярів, абітурієнтів і їхніх батьків.

На сформульоване в анкеті запитання: *«Як обиралася тема Вашого дослідження?»* відповіді були такі: одна група респондентів обирала тему дисертації самостійно, а інша – визначалася з напрямом теми за участю Семена Устимовича. Він допомагав формулювати тему на основі напрацьованого матеріалу та величезного досвіду педагогічної роботи. Як наголошують опитувані, у процесі обрання й обговорення теми дослідження вони відчували від Семена Устимовича доброзичливість, підтримку, бажання допомогти та правильно зорієнтувати; він робив вдалі уточнення, давав професійні поради й наукові оцінки проведених робіт. Семен Устимович перечитував план-проспект дослідження, формулював свої пропозиції та рекомендації щодо новизни і практичного значення й промовляв своє знамените для багатьох поколінь дослідників: *«МОЖЕ БУТИ...»*. Це відоме гончаренківське «Може бути» для багатьох його учнів і не тільки стало провідником у наукове життя, дало можливості реалізації творчих задумів і стимулювало в подальшому більш глибоко осмислювати нові теорії та концепції.

Наступне питання дослідження мало на меті з'ясувати особистісні риси, які були притаманні С.У. Гончаренку. Передусім дамо визначення поняття «риса особистості». Риса особистості (властивості особистості, особистісні риси) – риси й характеристики людини, що описують її внутрішні (а ще точніше, глибинні) особливості [4]. Американський психолог Г. Оллпорт уважав особистість відкритою системою, розвиток якої здійснюється у взаємозв'язку з іншими людьми. Особистість, за його визначенням, – це динамічна організація особливих мотиваційних систем, звичок, установок і особистісних рис індивіда, які визначають унікальність його взаємодії із середовищем, передусім соціальним. Г. Оллпорт стверджував, що кожна людина неповторна й індивідуальна, оскільки вона є носієм своєрідного поєднання якостей, потреб, які він називав рисами. Особистісна риса – це



готовність (диспозиція) поводитися схожим чином у різних ситуаціях [2]. Особистісні риси визначають схожість поведінки індивіда, незважаючи на плин часу та зміну ситуацій. Кожну особистість сприймають як носія певних рис, властивостей, якостей.

Отже, відповідаючи на запитання, більшість респондентів відзначила такі особистісні риси, притаманні Семену Устимовичу Гончаренкові: доброта, скромність, відвертість, людяність, чуйність, кмітливість, наполегливість, надзвичайна порядність, принциповість, виваженість та уважність, тактовність і альтруїзм. Він неквапливий і врівноважений, вдумливий і доброзичливий. Самодостатня Людина, з позитивною аурую, для якої творити добро, допомагати – це спосіб мислення та спосіб життя, а не просто загальні банальні фрази.

Науковці відзначають, що Семену Устимовичу були притаманні найкращі людські й професійні якості: енергійність, обов'язковість, справедливість, любов до людей, шляхетність, толерантність. Висока освіченість, уміння слухати та чути, професіоналізм, творчий підхід до справи. Найвищий рівень інтелігентності, методологічної й науково-педагогічної культур; гуманізм у всьому, глибина думки, енциклопедичні знання, широка педагогічна ерудиція, ґрунтовність і вагомість у помислах і діях. Це Людина з великої літери, доброї душі й високої духовності; величний, геніальний і гнучкий розум, неймовірна працездатність у поєднанні з людською добротою та чудовим гумором, уміння спокійно й виважено приймати все, що підносить життя. Ще повна відсутність найменшого зла на тих, хто його кривдив чи ображав.

Сенс наступного запитання полягав у з'ясуванні, *важко чи легко було спілкуватися із Семеном Устимовичем*. Спочатку розглянемо основні визначення поняття спілкування. З філософського погляду спілкування – це взаємодія між людьми (суб'єкт-суб'єктні відношення), що характеризує базову потребу людини – бути включеним у соціум і культуру, спосіб буття людини у взаємозв'язках з іншими людьми [9]. У психології поняття «спілкування» конкретизується й визначається як процес взаємодії між людьми, що складається в обміні між ними інформацією пізнавального чи емоційно-оцінного характеру, в ході якого виникають, виявляються та формуються міжособистісні відносини [6, с. 232]. У більш широкому сенсі спілкування можна визначити як складний багатоплановий процес установлення й розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності, включає в себе обмін інформа-

цією, вироблення єдиної стратегії взаємодії, сприйняття й розуміння іншої людини [3, с. 6].

Як найбільш вдале визначення, в якому розкрито сутнісні характеристики спілкування, наведемо визначення самого Семена Устимовича: «Спілкування в соціальній психології – складна взаємодія людей, у якій здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо. Спілкування – необхідна умова формування, існування й розвитку особистості» [1, с. 437].

Отже, спілкування є основною формою людського буття. Здібність до спілкування завжди була однією з найважливіших людських якостей. На нашу думку, у спілкуванні виявляється людська сутність, через спілкування людина реалізує себе, стверджує, вирішує питання, проблеми. Як зазначають опитувані, спілкування із Семеном Устимовичем було чимось незвичайним. По-перше, це була енциклопедично освічена людина, надзвичайно уважна, доступна та цікава у спілкуванні. По-друге, Семен Устимович був дуже добре знайомий із поезією, любив і знав багато віршів напам'ять. Свої промови вчений пересипав гумористичними приказками та прислів'ями. Як досвідчений оратор, у своїх виступах уміло вставляв доречні вислови, міг прочитати вірша, розказати доречний жарт. Коли давали слово для проголошення тостів, він завжди знаходив слова, дуже особливі та цікаві, які підходили до ситуації й до людини, якої це стосувалося. Колеги, аспіранти з великим задоволенням спілкувалися із Семеном Устимовичем, щоб послухати людину, розумну, спостережливу, дотепну, гостру, яка завжди була окрасою спілкування.

Респонденти зазначали, що із Семеном Устимовичем було дуже легко знайти спільну мову, оскільки спілкувався він зі співрозмовником на рівних, просто, доброзичливо, професійно; надавав можливість висловитися, розкритися. При цьому сам дуже уважно вислуховував, миттєво знаходив раціональне зерно. Легко «входив» у суть проблеми, з якою до нього зверталися. Учасники опитування відзначають, що спілкування із Семеном Устимовичем було дуже вагоме: 1–2 години спілкування й потім заряд думок і роботи – на цілі місяці.

Запитання «*Яким співрозмовником був С.У. Гончаренко та чи прислухався він до думки молодих дослідників?*» було логічним продовженням попереднього. Семен Устимович завжди знаходив актуальні й цікаві теми для розмови. Як співрозмовник,



особливо в неформальній атмосфері, був надзвичайно цікавим, мудрим, добрим, уважним, приємним, відкритим, ділився своїми знаннями та досвідом. Він умів вести діалог, не використовував у розмові «штампи» та завчені вислови. Його мова досить багата філософськими ідеями і глумаченнями. Він багато не говорив, але кожне слово було виваженим, несло потрібну важливу інформацію. Для кожного співрозмовника використовувалися свої підходи й аргументи. Респонденти зазначають, що спілкування із Семеном Устимовичем завжди запам'ятовувалося.

Відповідаючи на другу половину питання, респонденти відзначили, що Семен Устимович завжди прислухався до думок докторантів та аспірантів, давав їм можливість розкритися, висловити свою позицію, давав цінні поради. За необхідності делікатно й тактовно корегував їх, а при достатній раціональності приймав їх. Завжди поважав думку молодих науковців і підтримував їх. Не терпів «диктату думки», зверхнього ставлення до молодих пошукувачів. Умів слухати, намагався зрозуміти (і це завжди вдавалось) думки молодих учених і врахувати особливості молодого дослідника як особистості. У діалозі з молодими дослідниками робив акценти на спільні наукові інтереси, спирався на об'єктивні критерії під час оцінювання висловлювань співрозмовника.

На наступне запитання «*Чи вдалося Вам коли-небудь переконати Семена Устимовича у правильності своєї точки зору?*» всі респонденти відповіли одноставно, що такої потреби не виникало. Семен Устимович був науковцем від Бога, в розмові він рідко використовував заперечливі слова. Учений ніколи не виступав проти іншої думки, його гнобила бездумність і дурість, «наукообразіє, болтологія та чемоданознавство». Поважаючи думку дисертанта, він тільки корегував, доповнював і адаптував її, рекомендував вагоміший напрям дослідження. Семен Устимович мав терпіння вислухати усіх, маючи на меті побачити ступінь зрілості співрозмовника як ученого. Під час бесід із науковим керівником дисертанти знаходили в його міркуваннях лише підтвердження власних думок, припущень і гіпотез, а тому думка академіка була дуже важливою для прийняття рішень на подальші дії.

Одне з питань, на яке відповіли респонденти в дослідженні, звучало так: «*Семен Устимович лагідно опікувався чи жорстко контролював Вас у Вашому науковому пошуку?*» у своїх відповідях знову-таки всі опитувані були одноставні, зазначаючи,

що Семен Устимович був гуманістом. Його природна сутність заперечувала різні прояви авторитаризму. Усі зауваження в роботі робилися надзвичайно доброзичливо, водночас він був вимогливим науковим керівником. Семен Устимович лагідно опікувався, допомагав чим тільки міг, влучно спрямовуючи напрям наукового пошуку. Його стиль керівництва дослідницькою роботою аспірантів – досить демократичний, у будь-який час можна було з ним поспілкуватися. Він ніколи не займався «тотальним» контролем і не виступав у ролі жорсткого контролера. Семен Устимович давав повну свободу в написанні дисертації, водночас об'єктивно оцінював досягнення дисертанта. Умів вислухати, а мистецтво слухати, за його висловом, більше варте, ніж мистецтво говорити. Респонденти відзначають, що відчували підтримку Семена Устимовича та бажання допомогти професійними порадами.

Представники наукової школи Семена Устимовича Гончаренка згадують і про звіти аспірантів і докторантів, так звані інтелектуальні «Семенівські бані». Ці звіти стимулювали здобувачів у подальшому більш глибоко осмислювати нові теорії та концепції, що допомогли критичніше аналізувати стан проблеми, налаштовували на дотримання методологічних вимог у науково-дослідній роботі.

У відповідях на запитання: «*Чи хотілося Вам коли-небудь суперечити Семену Устимовичу, сперечатися з ним, доводити свою точку зору?*» усі респонденти відповіли «ні». Бажання суперечити, сперечатися не виникало, тому що Семен Устимович як мудрий науковий консультант не створював таких ситуацій. Сам Дух спілкування запобігав суперечкам, спілкування із Семеном Устимовичем мало характер співробітництва. Розмови із Семеном Устимовичем були не суперечками, а рівноправним діалогом. Він так умів повести розмову, що дисертант ніби бачив себе збоку, і власні здобутки ставали зрозумілими. Тому це не суперечки, а доброзичлива розмова, особливий науково-педагогічний діалог. Точка зору С.У. Гончаренка завжди була настільки виваженою й обґрунтованою, а аргументи переконливими, що бажання сперечатись не виникало. Також респонденти зазначають, якщо виникала якась нова ідея в процесі роботи, то обговорення йшло без суперечок, дуже коректно, навіть якщо ця ідея була відхилена. Дискусії на наукові теми були дуже цінними, приємними, приносили задоволення, надихали на подальші наукові пошуки. Семен Устимович сприймався як



однодумець, який уміло доповнював і корегував дещо різкі висловлювання.

Наступне запитання спрямоване на з'ясування думки респондентів про те, *чи можна було говорити із Семеном Устимовичем на побутові теми, що не мали стосунку до науки?* Отримані відповіді свідчать, що С.У. Гончаренко мав енциклопедичні знання, з ним можна було говорити на різноманітні теми: політику й стан освіти, про літературу й мистецтво.

Наприклад, у Харківському літературному журналі Семен Устимович знаходив маловідомі дані про долю В. Маяковського та С. Єсеніна. Учений-фізик був обізнаний не лише з кожним номером українських і закордонних педагогічних журналів, а й він добре знав видання «Хазарський альманах», «Українська керамологія», «Поэтическая библиотека», що видавалися у видавництві «Художественная литература»: серії «Русская эпиграмма», «Столбцы и поэмы, стихотворения» Н. Заблоцького та ін. Академік читав О. Мандельштама, збірку «Стихотворения» А. Плещеева, цікавився поезією В. Свідзінського. Поцінував учений і мистецькі художні твори, копії яких час від часу розглядали в черговому випуску із серії «Великие художники».

Останнє запитання в анкеті сформульоване так: *«Чи запам'яталося Вам його особливе почуття гумору?»* Респонденти відзначають, що одним із елементів його високого інтелекту та гострого розуму було надзвичайно розвинуте почуття гумору: фантастичне, витончене й легке, веселе й добре. Навіть про серйозні речі Семен Устимович міг говорити з гумором: тонким, добрим, вишуканим, науковим. Він умів майстерно розповідати різноманітні анекдоти, пожартувати, завжди влучно й доцільно. Його жарти в будь-якому випадку – чи то під час захисту дисертацій, консультацій, бесід – завжди стосувалися справи й тієї ситуації, що склалася.

Донині колеги вченого пам'ятають його жарти на наукові та побутові теми. Вони згадують, що коли Семен Устимович тамадував на неофіційних засіданнях академії – це було величезне задоволення. Перед наданням тосту розповідався, відповідно, тематичний анекдот, який водночас був і смішним, і повчальним. Навіть на відпочинку, за столом, Семен Устимович демонстрував рівень академіка. Гумор у Семена Устимовича глибинний, до нього треба було «дорости», щоб зрозуміти. Поважав, любив жарт іншого й, головне, ніколи не коментував чужі фрази. З великим сарказмом Семен Устимович висміював тих, які ледве захищали дисертацію, а потім става-

ли неприступними. Почуття гумору в нього було особливе, загострене.

Висновки з проведеного дослідження. Аналізуючи результати анкетування, ми отримали цінну інформацію про Велику Людину та Великого Вченого, яку ми хотіли б донести до широкого загалу. Перед нами постає розгорнутий особистісний портрет Семена Устимовича Гончаренка – мудрої, доброзичливої, спокійної людини з твердим характером. Великий Педагог уособлював взірць наукової принциповості, людської порядності, духовно-інтелектуальної сили.

Академік С.У. Гончаренко – знаний педагог і методолог, інтегратор науки, автор навчально-методичного комплексу з фізики, один із фундаторів природничо-математичної освіти в Україні, зовні суворий і безкомпромісний, вимогливий у наукових дослідженнях, засвідчив рівновимірність фізика і лірика. Він любив співати, тонко відчував і цінував пісню, був добре обізнаний із живописом, його заворожувала поезія, він захоплювався театральним мистецтвом, але більш за все він любив читати книги. Семен Устимович був справжнім у всьому: у щирості стосунків і порядності вчинків, в науці й педагогічній діяльності, у фаховій суперечці з колегами, у задушевній бесіді. Нічого людське не було йому чужим, понад усе він любив свою родину: дружину, сина, онуків.

Варто зазначити, що Семен Устимович не боявся авторитетів від влади і давав справедливу оцінку діям посадовців усіх рівнів. Він умів бути дотепним, проте не терпів плітки та примітив.

Багато учнів завдячують С.У. Гончаренку своїм професійним, громадянським і духовним зростанням. Вони щиро дякують долі, що дала можливість співпрацювати з такою Людиною. Семен Устимович у кожній особистості бачив і розвивав світле, розумне, людяне. Він дарував кожному щирі батьківську теплу підтримку, свої поради й допомогу, відкривав у людині нові грані та можливості, про які вона й не підозрювала.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що спогади людей, які працювали поруч із Семеном Устимовичем, є дуже цінними. Саме з їхніх щирих і відвертих відповідей ми дізнаємося правду про Великого Вченого. Семен Устимович залишив по собі не лише об'ємний науковий доробок, який ще належить усебічно вивчити й оцінити, а й добру та вдячну пам'ять.

У контексті подальших досліджень наукової спадщини академіка С.У. Гончаренка будуть актуальними такі наукові пошуки, як вивчення наукової школи С.У. Гончарен-



ка; порівняльний аналіз педагогічних ідей С.У. Гончаренка та інших вітчизняних і зарубіжних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С.У. Гончаренко. – 2-е видання, доповнене й виправлене – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
2. Загальна психологія [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://studfiles.net/preview/5259411/page:44/>.
3. Зельдович Б.З. Ділове спілкування : [учбовий посібник] / Б.З. Зельдович. – М. : Альфа-Пресс, 2007. – 456 с.
4. Козлов М.І. Енциклопедія практичної психології / М.І. Козлов [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://psychologis.com.ua/cherty_lichnosti-1.htm.
5. Лукіна Т.О. Технологія розробки анкет для моніторингових досліджень освітніх проблем : [методичні рекомендації] / Т.О. Лукіна. – Миколаїв : ОППО, 2012. – 32 с.
6. Психологічний словник / ред. В.П. Зінченко. – 2-е вид., перероб. і доп. – М. : Педагогіка-Прес, 1999. – 440 с.
7. Васильев И.Г. Социологические исследования в библиотеках : [практ. пособ.] / И.Г. Васильев, М.Е. Илле, Д. Равинский. – СПб. : Профессия, 2002. – 176 с.
8. Соціологія : [посіб. для студ. вищих навч. закладів] / за ред. В.Г. Городяненка. – К. : Академія, 1999. – 384 с.
9. Философский словарь / под ред. И.Т.Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
10. Ядов В.А. Социологическое исследование: методология, программа, методы / В. Ядов. – Самара : Самарский ун-т, 1995. – 331 с.

УДК 37.003:782/785

ТЕРАПЕВТИЧНИЙ ВПЛИВ МУЗИКИ: ІСТОРИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ*

Терентьева Н.О., д. пед. н., доцент,
професор кафедри педагогіки, психології та методики фізичного виховання,
професор кафедри мистецьких дисциплін
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Гладков М.В., магістрант
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Стаття присвячена актуалізації питання впливу музики на здоров'я людини, зокрема на суб'єктів освітнього/навчального-вихованого процесу. Наголошено на значущості якісно нового освітнього середовища, в якому активно запроваджено здоров'язбережувальні технології, зокрема і музикотерапію. Здійснено коротку історичну ретроспективу здоров'язбережувального впливу музики на здоров'я людей від давніх часів. Окреслено значущість музики як навчальної дисципліни (середньовічні університети) і музикотерапії як здоров'язбережувальної технології. Виокремлено внесок фахівців у становлення музикотерапії як інтегративного утворення.

Ключові слова: суб'єкти освітнього процесу, здоров'язбережувальні технології, освітнє середовище, музикотерапевтичний вплив, музикотерапія, музика.

В статье актуализированы вопросы влияния музыки на здоровье человека: в частности на субъектов образовательного/учебно-воспитательного процесса. Акцентировано внимание на качественно новой образовательной среде, в которой активно внедряются здоровьесохраняющие технологии: в том числе и музыкотерапия. Представлена короткая историческая ретроспектива здоровьесохраняющего влияния музыки на здоровье людей, начиная с давних времен. Очерчена значимость музыки как учебного предмета (средневековые университеты) и музыкотерапии как здоровьесохраняющей технологии. Приведены данные про научные изыскания специалистов как интегративного образования.

Ключевые слова: субъекты образовательного процесса, здоровьесохраняющие технологии, образовательная среда, музыкотерапевтическое влияние, музыкотерапия, музыка.

* При підготовці статті частково використано практичні напрацювання Г. Батищевої та А. Кутявиної; досягнення викладачів кафедри Мистецьких дисциплін Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка; вчителів музичних шкіл міста Чернігів.

**Terentieva N.O., Hladkov M.V. THERAPEUTIC INFLUENCE OF MUSIC: HISTORICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT**

The article is devoted to actualization of the issue of the influence of music on human health, in particular on subjects of the educational/educational-educated process. The importance of a qualitatively new educational environment, which actively introduces health-saving technologies, including music therapy, is emphasized. A brief historical retrospective of the health-saving effect of music on the health of people from ancient times has been made. The significance of music as a discipline (medieval universities) and music therapy as a health-saving technology is outlined. The contribution of specialists in the formation of music therapy as an integrative entity is singled out.

Key words: *subjects of the educational process, health-saving technologies, educational environment, music therapy effect, music therapy, music.*

Постановка проблеми. Оптимальна та ефективна побудова освітнього процесу у вищих закладах освіти та навчально-виховного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах вимагає врахування фізичного, психофізичного та психологічного стану суб'єктів цих процесів, оскільки саме система освіти продукує фахівців, які сприятимуть розбудові країни та суспільства загалом. За твердженням Л. Горяної, для створення перспективного суспільства потрібні генетично, фізично і психічно здорові, високоінтелектуальні люди, які мешкають у здоровому за соціальними й економічними показниками середовищі [1, с. 169], а здоров'язбереження є інтегральним показником якості життя. На жаль, людство на початку XXI ст. є досить хворим, про що свідчать дані, представлені у деклараціях ЦРТ (Цілі Розвитку Тисячоліття), доповідях МОЗ (Міністерство охорони здоров'я), міжгалузевих комплексних програмах «Здоров'я нації», аналітичних звітах тощо. XXI ст., за Доповіддю Всесвітнього комітету з питань довкілля і розвитку при ООН, у контексті ідеології сталого розвитку суспільства зобов'язує суспільство «діяти у спосіб, що підтримуватиме життя, і дозволить нашим нащадкам жити комфортно у дружньому, чистому і здоровому середовищі» [3, с. 10]. Саме тому заклади освіти потребують оновлення освітнього середовища в бік упровадження здоров'язбережувальних технологій не як ситуативних реакцій на певні прояви, а як обов'язкової складової частини цього середовища, розуміння здоров'язбережувальних технологій як освітніх.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вивчення та впровадження здоров'язбережувальних технологій в освітнє середовище є предметом дослідження таких вітчизняних науковців і практиків, як Н. Беседа, Т. Белоусова, В. Бобрицька, Л. Горяна, В. Жуковський, Н. Заїка, Г. Кільова, Н. Коцур, П. Липський, В. Матвеев, О. Полковенко, Л. Сущенко, Н. Терентьева, О. Тимчик, О. Федорич тощо.

Актуальності набуває такий різновид здоров'язбережувальних технологій, як му-

зикотерапія – контрольоване використання музики у лікуванні, реабілітації, освіті та вихованні дітей і дорослих, що страждають від соматичних і психічних захворювань.

Постановка завдання. Метою цієї наукової розвідки є окреслення музикотерапії як інтегративної здоров'язбережувальної технології та з'ясування доцільності її застосування в освітньому/навчально-педагогічному процесі закладів освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «музикотерапія» має греко-латинське походження і в перекладі означає «зцілення музикою». Існує кілька визначень поняття «музикотерапія»: допоміжний засіб психотерапії; засіб специфічної підготовки пацієнтів до використання складних терапевтичних методів; системне використання музики для лікування, фізіологічних і психосоціальних аспектів хвороби або розладів; засіб реабілітації, профілактики, підвищення резервних можливостей організму; засіб оптимізації творчих сил і педагогічно-виховної роботи; одна з новітніх психотехнік, покликана забезпечити ефективне функціонування людини в суспільстві, гармонізувати його психічне життя.

Музикотерапія загалом розвивається як інтегративна дисципліна на стику нейрофізіології, психології, рефлексології, музикознавства та інших дотичних дисциплін. Вона утверджується в статусі універсальної виховної системи, здатної оптимізувати процес особистісного розвитку людини у складних умовах сучасного суспільного життя.

Але музикотерапія не є новоутворенням, яке виникло у XXI ст. Як поняття «музична терапія» з'явилося в середині XX ст., проте як лікувальна практика існує з давніх часів. Цілющу силу музичної дії для людини окреслювали ще античні філософи, зокрема Аристотель, Піфагор, Платон, Плутарх. Піфагор навіть рекомендував музику як панацею для тіла і душі. У Стародавньому Єгипті під музику приймали пологи. У Стародавній Індії її використовували як спосіб загоєння ран, отриманих під час битви. Авіценна лікував музикою психічно хворих.



Гіппократ зціляв нею безсоння і епілепсію. Римський лікар Гален рекомендував застосовувати музику як протиотруту від укусів змій, Ескулап – при емоційних розладах. Давньокитайські лікарі вважали, що музикою взагалі можна вилікувати будь-які хвороби, і навіть виписували музичні рецепти для впливу на той чи інший хворий орган.

На жаль, із часом стародавні традиції і досвід було втрачено. Розвиток матеріалістичної свідомості і науки знецінив їх, адже геліоцентрична картина світу Коперника не визнала ідею «гармонії сфер», зв'язку музики з Космосом, тому інтерес вчених до цих проблем поступово згас.

У середньовічних університетах музика відіграла провідну роль в освітньому процесі. З чотирьох складових елементів квадрилиуму (арифметика, геометрія, астрономія, музика) саме музика протягом усього періоду становлення університетської освіти відіграла лідерську роль і стала тією другою математикою, «яка використовувалася для <...> задоволення та слугувала Богам» [2, с. 44]. На думку Піфагора, музика – це засіб удосконалення душі. Вивчення музики було зазвичай пов'язано із практикою – вокальною та інструментальною, але в контексті шкільної освіти в ній превалював теоретичний елемент, основу якого становить теорія монокорду. (Навіть практична музика, напевно, викладалася аналітичним шляхом, хоча про практику завжди відомо менше, ніж про книжкову теорію.) Є багато середньовічних текстів, присвячених викладанню музики. Зокрема, піфагорійська теорія музики, викладена Бетіусом, засновувалася на арифметичній, геометричній та гармонійній пропорції чисел 6, 8, 9 та 12. Ці співвідношення вважалися автором найбільш важливими [2, с. 45]. Вивчення музики передбачало вивчення і використання певної термінології, яка, до речі, була надзвичайно складною і малозрозумілою. Проте з часом музичний запис, де використовувались літери для запису нот, вдосконалюється, що пов'язано значною мірою з початком використання числових дробів [4, с. 40].

Найбільшого прогресу в часи середньовіччя вивчення музики досягало за умови викладання її великою церквою або храмом чи монастирем. Із точки зору можливостей музичної освіти з Парижем не могло зрівнятися жодне з європейських міст того часу. І хоча Саламанка надавала вчені ступені в області музики, викладання тут було переважно теоретичним, сконцентрованим головним чином на запам'ятовуванні дробів. Завжди й усюди музика вважалася наукою не лише інструментальною, а й уні-

версальною, всеохоплюючою, гуманною. Концепція гуманної музики уособлювала гармонію психічного та фізичного станів людини. За універсальною концепцією музики, кожному з небес властивий власний акорд. Така інтерпретація слугувала, мабуть, нагадуванням студентам про задоволення, які очікують їх під час вивчення інших дисциплін квадрилиуму, зокрема астрономії [4, с. 40–41].

Музику в університетах вивчали до XIX ст. Оскільки в курсі музики була арифметична складова частина, не варто дивуватися тому, що математика та астрономія могли вплинути на неї, і самі ці дисципліни зазнавали впливу музики.

Лише з XIX ст. починається відродження музикотерапевтичної практики: французький психіатр Еськіроль почав використовувати музичну терапію у психіатричних закладах. Подальше поширення музикотерапія отримала після Першої світової війни. У 30-х рр. досвід військових лікарів використовували німецькі терапевти під час лікування виразки шлунку, швейцарські – під час лікування легких форм туберкульозу; австрійські акушери за допомогою музики знеболювали пологи. Використання музики і звуку як анестезуючого засобу стало застосовуватися і в стоматологічній, і в хірургічній практиці. Зазначене стало основою розвитку музикотерапії після Другої світової війни.

У другій половині XX ст. технічні можливості в дослідженні фізіологічних реакцій, що виникають в організмі у процесі музичного сприйняття, незрівнянно зросли. Було доведено, що музика активно впливає на функції всіх життєво важливих фізіологічних систем, інтенсивність різних фізіологічних процесів, спричиняє певні гормональні і біохімічні зміни.

У багатьох країнах Західної Європи і США було організовано, а згодом популяризовано музико-психотерапевтичні центри: у Швеції та Австрії – *Osterreichisch Gesellschaft zur Forderung der Musiktherapie*, Швейцарії – *Schweizer Forum fur Musiktherapie*, Німеччині – *Arbeitsgemeinschaft fur Musiktherapie*. З середини XX ст. музична терапія розвивається як окрема індустрія, а її швидкому поширенню, на жаль, сприяє не усвідомлення загального позитивного впливу музики на організм людини, а системна криза медичної допомоги, загальний негативний соціальний фон.

Музикотерапія в XX ст. оформилася в кілька шкіл. Представники шведської школи (засновник – А. Понтвік) обґрунтували концепцію психорезонанса, яка ґрунтується на твердженні, що саме музика здат-



на проникнути в глибинні пласти людської свідомості, які можуть вступати в резонанс з озвученою музичною гармонією і проявлятися для аналізу і розуміння. Лікувальний ефект американського напрямку музичної психотерапії ґрунтується на ідеях традиційного психоаналізу. Під час сеансу психотерапевт за допомогою музики доводить пацієнта до катарсисної розрядки і цим полегшує його стан. У зв'язку з цим великого значення має добірка музичних творів, що викликають необхідні переживання. Американські музикотерапевти склали каталоги лікувальних музичних творів найрізноманітніших жанрів і стилів з урахуванням стимулюючої або заспокійливої лікувальної дії. Німецька школа (Швабе, Келер, Кеніг), ґрунтуючись на тезах психофізичної єдності людини, основну увагу спрямувала на розвиток різних форм комплексного використання цілющого впливу різних видів мистецтв.

Особлива роль у розвитку музикотерапії належить паризькій школі професора Альфреда Томатіса, який звернув увагу на фантастичну цілющу ефективність музики Моцарта, її здатність стимулювати інтелект і зцілити людину навіть від невиліковних хвороб. Антоніо Менегетті (Італія) розробив основи онтопсихологічної музикотерапії, спрямованої не на зцілення, а на профілактику хвороби через комплексну дію співу, звуку й танцю. У Російській імперії перші наукові роботи, присвячені вивченню механізмів впливу музики на людину, з'явилися наприкінці XIX – початку XX ст., зокрема, у роботах В. Бехтерева, І. Сеченова, І. Догеля, І. Тарханова наведено дані щодо сприятливого впливу музики на центральну нервову систему, дихання, кровообіг та газообмін. Одна з найбільш перспективних методик сучасної музикотерапії розроблена Р. Блаво (Санкт-Петербург). Його система ґрунтується на інтеграції наукової медицини та досвіду використання цілющої дії звуку цілителями Індії, Непала та Шрі-Ланки.

Спеціальні методики зцілення співами покладено в основу системи С. Шушарджана (Москва). Оперний співак (у минулому) виокремлює вокалотерапію як метод підвищення резервних можливостей організму людини та корекції порушених функцій методом активного вокального тренінгу. Оригінальну концепцію музично-раціональної психотерапії розробив В. Петрушин (Москва) на основі давніх методик та сучасних наукових досягнень, що сприяє не лише фізичному, а й психологічному та інтелектуальному видужуванню пацієнтів. Зауважимо, що захворювання часто залежать

та/або спричинені не фізичними особливостями організму, а й особливостями характеру, які є похідними від світосприйняття.

В. Елькин (Санкт-Петербург), ефективно об'єднавши музикотерапію з кольородіагностикою М. Люшера, розробив комплексну допомогу рішення психологічних проблем (слово, живопис, музика).

Новий напрям музикотерапії – астромузика – ґрунтується на основних принципах астрології для добору, діагностики, лікувального та психокорекційного впливу на людини (пацієнта) спеціально добраної музики. Основу астромузичної технології становить цілеспрямований вплив музики на підсвідомість індивіда для трансформації характеру в об'єктивно окресленому напрямі. К. Деймон, В. Петрушин, А. Юсфін обґрунтували тезу, що за допомогою звуків людина здатна набути або позбавитись певних якостей, досягти фундаментальних змін власного характеру, стилю відносин у житті.

Вченими XX ст. досліджено механізм музикотерапевтичного впливу на живу матерію як акустико-біорезонансний ефект, причиною якого є ритм. Високий рівень ритмічності (особливо той, що збігається з природними фізіологічними ритмами) викликає позитивні емоції (в основі яких є бажання повторення процесу). Негативні емоції порушують ритмічність організму (що викликає бажання видалити подразник). Доведено, що за допомогою відповідної музики можна відновити здоровий ритмічний режим і зцілити хворий орган та саморегулюючі функції організму. Саме музичний вплив здійснює регулювання функцій організму, а головний вплив здійснюється на людську психіку – причини всіх без винятку хвороб.

Окреслимо основні форми музикотерапії: рецептивну, активну, інтегративну. Рецептивна музикотерапія (пасивна) характеризується тим, що пацієнт під час музикотерапевтичного сеансу не бере в ньому активної участі, перебуваючи в ролі слухача. Пацієнту пропонують прослухати різні музичні композиції або вслухатися в різні звучання, що відповідають стану його психічного здоров'я та етапу лікування. Активні методи музичної терапії засновані на активній роботі з музичним матеріалом: інструментальна гра, спів. Інтегративна музикотерапія задіює можливості інших видів мистецтва: малювання під музику, музично-рухливі ігри, пантоміма, пластична драматизація під музику, створення віршів, малюнків, оповідань після прослуховування музики та інші творчі форми. Музично-терапевтичні методи, зазвичай, добираються індивідуально.



Наведемо кілька прикладів «музичних рецептів».

1. Для підняття настрою: «Рондо в турецькому стилі» Моцарта, «Хабанера» з опери «Кармен» Жоржа Бізе, «Тріумфальний марш» з опери Джузеппе Верді «Аїда».

2. Для зменшення тривожності і відчуття невпевненості: «Мазурка» Шопена, вальси Штрауса, «Мелодія» Рубінштейна.

3. Для зменшення дратівливості і позбавлення від неврозів: «Місячна соната» і «Симфонія ля-мінор» Бетховена, «Канта-та № 2» Баха, «Симфонія» Гайдна, «Італійський концерт» Баха».

4. Для загального заспокоєння й умиротворення: «Колискова» Брамса, «Ноктюрн соль-мінор» Шопена, «Аве Марія» Шуберта, «Світло місяця» Дебюссі, «Симфонія № 6» Бетховена, 2-а частина, вальси Штрауса.

5. Для легкого ранкового пробудження: концерти і сонати Вівальді, серенади Шуберта, «Ранок» Штрауса, «Ранковий настрій» Гріга, «Море» Дебюссі, «Пробудження птахів» Мессіана.

6. Для запобігання порушень сну: «Пер Гюнт» Гріга, «Мрії» Шумана; «Сумний вальс» Сібеліуса, п'єси Чайковського, «Мелодія» Глюка.

7. Для запобігання гіпертонії: «Канта-та № 21» і «Концерт ре-мінор» для скрипки Баха, «Весільний марш» Мендельсона, «Соната для фортепіано» Бартока, «Ноктюрн ре-мінор» Шопена, «Меса ля-мінор» Брукнера.

8. Для лікування алкогольної залежності і куріння: «Аве Марія» Шуберта, «Місячна соната» Бетховена, «Заметіль» Свиридова, «Лебідь» Сен-Санса.

9. Для лікування гастриту: «Соната № 7» Бетховена.

10. Для зменшення епілептичних припадків: «Соната K448» Моцарта.

11. Для лікування виразкової хвороби шлунку й дванадцятипалої кишки: «Вальс квітів» Чайковського, музика Моцарта.

12. Для лікування мігрені: «Гуморески» Дворжака і Гершвіна, «Весняна пісня» Мендельсона.

13. Для зменшення головного болю, пов'язаного з емоційним перевантаженням: «Маскарад» Хачатуряна, «Угорська рапсодія» Листа, «Дон Жуан» Моцарта, «Фіделіо» Бетховена, «Полонез» Огінського.

14. Для зменшення перевтоми: пісні Луї Армстронга, Елвіса Преслі, Дюка Веллінгтона.

15. Щоб забути про проблеми і неприємності: «Аве Марія» Шуберта, «Колискова» Брамса.

Музикотерапія належить до так званих активних методів групової психологічної

допомоги, кінцева мета якої – реставрація почуття гідності, набуття стресотолерантності, реабілітація та реадaptaція. Цей метод може використовуватися в роботі з дітьми дошкільного віку, їхніми батьками, «важкими» підлітками, тими, хто зловживає алкоголем і наркотиками, дітьми-інвалідами.

Музикотерапія є одним із засобів підвищення соціальної активності, комунікативних здібностей особистості, її адекватної соціалізації в суспільстві, засобом корекції функціональних рухових, психогенних або соціальних відхилень, оскільки за допомогою специфічних форм і методів впливає на осіб із соціальними, психічними та соматичними відхиленнями. Музикотерапія є джерелом активізуючої творчості та соціальної стимуляції, що впливає на емоційну й волюву сферу людини. Кожен з елементів музикотерапії, в якій формі б він не виражався (вокальній, інструментальній, мовленнєвою, руховій чи образотворчій), здійснює специфічний вплив на людський організм. Вплив музики не залежить від віку, освіти, професії, соціальної чи національної приналежності.

Висновки з проведеного дослідження. Без музики не можна уявити сучасний світ. Мелодії оточують нас вдома, на роботі, в машині, громадському транспорті. На питання, навіщо потрібна музика, зазвичай відповідають не замислюючись – для душі, для настрою, та насправді музика справляє на людину набагато складніший та глибший вплив.

Твердження, що музикотерапія може бути повноцінним методом лікування, не є стовідсотково правильним. Вона корисна, впливає на мозок, проте не настільки, щобвилікувати від захворювання. Музику доцільно використовувати як доповнення до основних методів лікування, тим паче, що прослуховування музичних записів є абсолютно безплатним. І, головне, щоб використовувати музику на користь своєму здоров'ю, абсолютно не треба чекати розвитку хвороби або появи проблеми.

Застосування музикотерапії як інтегративної здоров'язбережувальної технології не вимагає спеціального додаткового обладнання та спеціальної фахової підготовки, проте потребує чіткого виконання доцільності музичного супроводу для запобігання або нівелювання негативних впливів та хвороб як дітей, так і дорослих. Запровадження розроблених та апробованих методик сприятиме створенню якісно нового освітнього середовища, в якому рі-



вень здоров'я дітей не погіршиться, а можливо, й покращиться.

Ефект музики полягає у своєрідному акцентуванні на певних моментах, подіях і ситуаціях у житті людини, посилює їх емоційне сприймання і продукує особливе ставлення до них. Музика стимулює нервові центри, від тональності та сили звуків залежать серцевий ритм і робота органів дихання, живлення тканин організму тощо.

Перспективним вважаємо окреслення впливів музичних творів на інструментів на стан здоров'я суб'єктів освітнього процесу з урахуванням особливостей психо-фізіологічного стану людського організму.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Горяна Л.Г. Інтеграція підготовки педагогічних працівників до управління створенням здоров'язбежувального середовища в системі післядипломної педагогічної освіти // Вища освіта України: ризики, сподівання, успіхи : монограф. / редкол. : Євтух М.Б., Горяна Л.Г., Терентьєва Н.О. – К. : Інтерсервіс, 2015. – С. 167–199.
2. Нортон Д. Квадривиум / Д. Нортон // *Alma Mater*. – 2003. – № 2. – С. 42–48.
3. Стратегія сталого розвитку: Підручник / [Боголюбов В.М., Клименко М.О., Мельник Л.Г., Пилипенко В.А., Клименко Л.В.]; За ред. В.М. Боголюбова. – Херсон : Олді-Плюс, 2012. – 446 с.
4. Терентьєва Н.О. Вища (університетська) освіта: становлення і розвиток : [навчально-методичний посібник] / Н.О. Терентьєва. – Черкаси, 2005. – 191 с.

УДК 373.3(477.87)«1991/2011»

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ЧИННИКИ ДІЯЛЬНОСТІ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ У ЗАКАРПАТТІ (1991–2011 РР.)

Фізеші О.Й., д. пед. н., доцент,
декан педагогічного факультету,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Мукачівський державний університет

Ефективність діяльності освітніх закладів залежить від низки умов: суспільно-політичних, соціально-економічних, культурних, які визначають загальну спрямованість та стратегію освітньої політики конкретної держави. Зі здобуттям Україною незалежності «нове дихання» отримала освіта, яка на змістовому рівні повернулася до витоків української народної педагогіки, до найкращих надбань європейської та світової педагогічної науки. Разом із тим низка складних соціально-економічних чинників, які сформувалися протягом першого десятиліття незалежності України, призвела до скорочення освітніх закладів та кількості школярів у школах Закарпаття. У статті розглянуто тенденції діяльності початкових шкіл – досягнення та недоліки – в умовах становлення нової держави.

Ключові слова: *початкова школа, соціально-економічні умови, Закарпаття, Україна.*

Эффективность деятельности образовательных учреждений зависит от ряда условий: общественно-политических, социально-экономических, культурных, которые определяют общую направленность и стратегию образовательной политики конкретного государства. С обретением Украиной независимости «новое дыхание» получило образование, которое на уровне содержания образования вернулось к истокам украинской народной педагогики, к достижениям европейской и мировой педагогической науки. Вместе с тем ряд сложных социально-экономических факторов, которые сформировались в первом десятилетии независимости Украины, привел к сокращению образовательных учреждений и количества школьников в школах Закарпатья. В статье рассмотрены тенденции деятельности начальных школ – достижения и недостатки – в условиях становления нового государства.

Ключевые слова: *начальная школа, социально-экономические условия, Закарпатье, Украина.*

Fizeshi O.Y. SOCIO-ECONOMIC FACTORS OF THE ACTIVITY OF THE PRIMARY SCHOOLS IN THE TRANS-CARPATHTIA (1991–2011 YEARS)

The efficiency of activity of the educational institutions depends on a number of conditions: social and political, socio-economic and cultural. These conditions determine the general orientation and strategy of the educational policy of a particular state. Education has received the so-called “new breath” when Ukraine gained independence. The education at the content level has returned to the origins of Ukrainian folk pedagogy, to the best of European achievements and the world pedagogical science. Together with a number of the complex socio-economic factors which formed in the first decade of Ukraine's independence have led to a reduction of



the educational institutions and the number of pupils in the Transcarpathian schools. In this article the features of the activity of the primary schools are considered. Their achievements and disadvantages in the conditions of the formation of a new state.

Key words: *the primary school, socio-economic factors, the Transcarpathia, Ukraine.*

Постановка проблеми. Знаковою подією в розвитку освіти та шкільництва Закарпаття, як і всієї України, стало проголошення 24 серпня 1991 р. незалежності Української держави, «коли розвиток національної науки і школи стає офіційно-державницьким напрямом. <...> відзначається створенням національної системи освіти з новими структурою і змістом, осмисленням вітчизняних явищ, феноменів, подій, персоналій, відкритих наприкінці попереднього періоду, розкриття проблем національного виховання й національної освіти» [5, с. 65]. Концептуальні засади реформування освіти цього періоду були визначені Державною національною програмою «Освіта» (Україна XXI ст.) (1993), в якій визначено, що пріоритетним завданням у нових умовах є відродження і розбудова національної системи освіти. Також прийнято ряд інших важливих нормативно-законодавчих документів, які визначали діяльність освітніх закладів, у тому числі й початкової школи: Закон України «Про освіту» (1996), Закон України «Про загальну середню освіту» (1999), Національна доктрина розвитку освіти (2002). Ці документи визначали стратегію розвитку освіти України на перспективу, створення системи безперервної освіти та виховання, забезпечення варіативності типів і форм навчальних закладів відповідно до змісту освіти, консолідації зусиль держави та громадськості у формуванні інтелектуального та культурного потенціалу українського народу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У досягненні об'єктивності та інформативності будь-якого історико-педагогічного дослідження велику роль відіграють довідниково-статистичні видання. Оскільки наше дослідження розглядає розвиток початкової школи в контексті соціально-економічних змін, які мали місце протягом перших десятиліть створення незалежної української держави, великого значення набувають праці з історії Закарпаття, в яких комплексно висвітлюються питання політичного устрою, розвитку економічної та соціальної сфери, культури та освіти загалом. До таких праць належить багатотомне видання, яке підготував авторський колектив науковців під керівництвом І. Гранчака «Нариси історії Закарпаття. У III томах» (Ужгород, 2003), яке розглядає загальні тенденції розвитку історії Закарпаття від найдавніших часів до сучасності. Багатий фактаж та аналітику

історії суспільно-політичного, соціально-економічного, культурно-освітнього життя краю, а також мовної та етнічної, демографічної та релігійної політики, здійснюваної в Закарпатті урядами різних держав, містить видання авторського колективу за редакцією М. Вегеша та Ч. Фединець «Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання» (Ужгород, 2010). Історія освіти та шкільництва Закарпаття кінця ХХ – початку ХХІ століття частково розкрита в колективній монографії В. Химинця, П. Стрічика, Б. Качура, М. Талапканича «Освіта Закарпаття» (Ужгород, 2009), в якій в основному йдеться про розвиток загальної освіти, наводяться окремі статистичні дані щодо розвитку різних типів шкіл. Висвітлення історії розвитку освіти та шкільництва Закарпаття в контексті історії української педагогіки знаходимо у працях О. Любара, М. Стельмаховича, Д. Федоренко «Історія української педагогіки» (Київ, 2003), І. Зайченка «Історія педагогіки» (Київ, 2010) тощо.

Разом із тим у вищезазначених наукових працях відсутній узагальнений аналіз наслідків впливу соціально-економічних чинників на формування та розвиток початкових шкіл у Закарпатті періоду 1991–2011 рр., коли відбувалося відродження української національної школи, її переорієнтація за кращими європейськими зразками.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні наслідків впливу соціально-економічних чинників на формування мережі освітніх закладів, які забезпечували здобуття початкової освіти в Закарпатті кінця ХХ – початку ХХІ ст. в умовах становлення незалежної української держави.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнє десятиліття радянського періоду позначилося помітним удосконаленням навчально-виховного процесу, адже саме в цей період активного поширення набули прогресивні ідеї педагогів-новаторів Радянського Союзу. У краї зокрема, як і в Українській РСР загалом, почали створюватися школи та класи з поглибленим вивченням окремих предметів, значна увага приділялася диференційованому навчанню учнів, упровадженню передових інноваційних педагогічних технологій



у навчальний процес. Проте, починаючи з 1990 р., в освітній сфері спостерігається тенденція до занепаду, яка передусім була спровокована економічними факторами, зниженням рівня соціального забезпечення населення, браком бюджетних коштів на утримання закладів культурно-освітньої сфери (наприклад, у 1992–2000 рр. на розвиток і функціонування освіти виділялося 2–2,5% від консолідованого державного бюджету) [6, с. 211]. Вже наприкінці радянського періоду спостерігається зниження темпів розвитку промисловості та сільського господарства як у державі загалом, так і в Закарпатській області зокрема. Промисловість області займає провідне місце в економіці і в основному визначає економічне та соціальне становище краю. Відповідно до цього, знизилася надходження до обласного бюджету, скоротилися витрати на освітню сферу, а про надання шефської допомоги загальноосвітнім навчальним закладам області з боку промислових підприємств (що було характерним для радянського періоду) на початку 90-х рр. взагалі не йшлося.

Важливим чинником освітніх трансформацій початкових шкіл Закарпаття періоду незалежності України стало погіршення демографічної ситуації, що призвело до суттєвого скорочення населення. Період інтенсивного скорочення народжуваності розпочався ще в 1988 р. І тривав приблизно впродовж десяти років. Скороченню народжуваності сприяли, на думку Й. Молнара та С. Молнара, такі фактори: по-перше, «Закарпаття та Україна, разом зі всім пострадянським східноєвропейським простором, перебували у стадії демографічного переходу до типу відтворення населення, що характеризується низькою народжуваністю та приблизно нульовим приростом населення, яка в більшій частині Європи вже відбулася (ця стадія характеризується зниженням народжуваності до її стабілізації на рівні 10%)»; по-друге, «природне скорочення народжуваності, пов'язане з суспільним розвитком, було прискорене економічною кризою та викликаним нею падінням життєвого рівня» [3, с. 483].

На нашу думку, на демографічну ситуацію в Закарпатті вплинули також міграційні процеси, які були характерними для населення краю ще в радянський період: «Із марамороських районів із надлишками робочої сили в літній період у Росію та до Східної України відправлялась велика кількість сезонних робітників на сільськогосподарські роботи та будівництва» [3, с. 501]. А через економічну кризу значне скорочення робочих місць, полегшення умов виїзду

та наявність можливостей більше заробляти, багато закарпатців мігрувало за кордон, здебільшого в сусідню Угорщину, Словаччину, Чехію та в інші європейські країни, а також до Росії. Міграційні процеси на початку ХХІ ст. зумовили появу сімей нового типу – дистантних, в яких батьки, в зв'язку з виїздом на заробітки, передають виховання своїх дітей іншим членам родини (бабусі, дідусеві і т.д.). У Закарпатті, попри відсутність офіційних даних, є велика кількість дистантних сімей, що вимагає від сучасної школи врахування їх специфіки, адже діти з таких родин потребують особливої уваги.

У період незалежності України в Закарпатті спостерігається тенденція до зниження кількості учнів початкових класів та наповнюваності класів (таблиця 1).

Статистичні дані, представлені в таблиці 6.2.1, вказують, що в 1991–1992 н.р. У початкових школах Закарпаття було 82 965 учнів у 4 409 класах, із них: у міських школах навчання здійснювалося в 1 249 класах – 31 355 учнів, а в сільських школах у 3 160 класах навчалася 51 310 учнів [1, арк. 1]. Щодо середньої наповнюваності класів, то загалом по області вона становила близько 18,8 учня в одному класі, а в розрізі міських і сільських шкіл, відповідно, по 25,1 і 16,2 учня. Такі тенденції щодо контингенту учнів спостерігалися і в наступні роки, зокрема: у 1998 р. У 3 751 класі навчалася 77 271 учень; щодо наповнюваності класів початкової школи, то середня наповнюваність становила 20,6 учнів у одному класі, з них: 24,7 – у містах і 19 – у селах. У 1999 р. в 3 748 класах навчалася 75 710 учнів, середня наповнюваність становила 20,2, з них: 24,1 – у містах і 18,7 – у селах.

Якщо до першого класу у 1998 р. вступило 20 558 першокласників, то у 1999 р. – 19 836, що на 4% учнів менше, ніж торік [2, арк. 5–11]. Станом на 2011 р. У 3 537 класах навчалася 60 067 учнів, середня наповнюваність класів початкової школи становить 16,7, з них: 22,3 – у містах і 14,4 – у селах [4, с. 54–55]. Вищенаведені дані засвідчують, що найбільше демографічна та соціальна криза торкнулася сільської місцевості. Порівняна наповнюваність початкових шкіл у містах зумовлювалася процесами урбанізації, які ще з радянських часів були характерними для Закарпатської області. Зменшення кількості дітей шкільного віку, в свою чергу, призвело до зменшення наповнюваності класів, скорочення паралельних класів, а, отже, і до скорочення потреби у кваліфікованих фахівцях. У 90-х рр. ХХ ст. між школами в містах Закарпаття велася конкурентна боротьба



Таблиця 1

Статистичні дані щодо кількості учнів та наповнюваності класів у початкових школах

Рік	Кількість учнів початкових шкіл		Кількість класів		Наповнюваність класу					
	різниця		різниця		місто		село		Разом	
						різниця		різниця		різниця
1991	82.965	-7.255	4.409	- 661	25,1	- 1	16,2	+2,5	18,8	+1,4
1999	75.710		3748		24,1		18,7		20,2	
2011	60.067	-15.643	3537	- 211	22,3	-1,8	14,4	-4,3	16,7	-3,5

Джерело: [1; 2; 4].

за кожного учня. Вчителі початкових класів уже в травні поточного року відвідували дошкільні навчальні заклади та сім'ї майбутніх першокласників з агітаційною роботою про вступ до першого класу конкретної школи.

Стабілізація діяльності освітніх закладів, зокрема й початкових шкіл, Закарпаття спостерігається після 2001 р., коли стабілізується соціально-економічний розвиток держави, підвищується рівень доброту громадян, а також вирівнюється демографічна ситуація в краї. Зокрема, дослідники історії Закарпаття періоду незалежності України стверджують: «Протягом останніх років відбувається певний приріст виробництва продукції промисловості. Темпи виробництва промислової продукції в області впродовж 2000–2008 рр. майже вдвічі вищі, ніж в Україні.<...>Що ж стосується виробництва продукції сільського господарства, показники за аналізовані роки стабілізувалися, проте рівень виробництва 1990 року... ще не досягнуто» [3, с. 450]. Щодо наслідків занепаду розвитку сільськогосподарської галузі в Закарпатті, то для шкільництва краю це стало передумовою збільшення кількості учнів у міських школах. Зокрема, більшість батьків працевлаштовувалися на підприємства, які переважно розташовувалися у містах і, відповідно, для зручності дітей також віддавали до міських загальноосвітніх шкіл.

У другому десятилітті незалежності України помітно збільшуються бюджетні витрати на сферу освіти, зокрема, вводяться в дію новозбудовані навчальні заклади, добудовуються класні приміщення, збільшуються кошти на ремонт, відновлюють роботу групи продовженого дня, налагоджується гаряче харчування для учнів початкових класів тощо. Зазначимо, що у період з 1999 по 2007 рр. в Закарпатській області було збудовано та введено в експлуатацію 54 школи, серед яких: у Берегівському районі – Бадалівська, Березька, Берегуйфалузька, Шомська, Яношівська; у Великоберезнянському – Черногорівська, Забрідська; у Виноградівському районі – Великоком'ятська, Великокопанська, Вербовецька, Вилоцька, Вилоцька № 2, Виноградівська, Нижньоклиновецька, Новосільська, Теківська, Тросницька, Форголанська, Шаланківська, Широцька; в Іршавському районі – Зарічанська; в Міжгірському районі – Верхньобистрянська, Вучківська, Голятинська, Лісовецька, Міжгірська, Новоселицька, Репинська, Синевирська, Тюшківська; в Мукачівському районі – Сернська, Чомонинська; у Перечинському районі – Поляно-Гутянська, Раківська; у Рахівському районі – Косів-



ськополянська, Лужанська, Розтоцька; у Тячівському районі – Кривська; в Ужгородському районі – Геївська, Оноківська, Середнянська, Шишловецька; у Хустському районі – Кошелівська, Хустська тощо [6, с. 212–213]. Позитивною тенденцією є вдосконалення мережі загальноосвітньої школи, до структури якої входила початкова школа. Якщо в 1991–1992 н. р. в області функціонувало 703 загальноосвітні школи, то в 2005–2006 н.р. – 697 шкіл та 31 навчально-виховний комплекс, а у 2011 р. В області функціонує 676 загальноосвітніх закладів, у тому числі 38 навчально-виховних комплексів та 5 приватних закладів освіти. Також поступово у віддалених гірських районах реорганізовувалися початкові школи в дев'ятирічні, а дев'ятирічні школи – у середні та відкривалися нові. Зокрема, якщо у 1991–1992 н.р. в області нарахувалося 226 загальноосвітніх шкіл I–III ступенів, то в 2005–2006 н.р. їх стало 286.

Реорганізація навчально-виховних закладів, їх укрупнення було зумовлене тенденцією зменшення кількості учнів у школах, а також запровадженням цільової державної програми «Шкільний автобус». Наприклад, відділ освіти Мукачівської районної державної адміністрації до щорічного звіту додав таке пояснення: «У 1999–2000 н.р. є зміни в кількості середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів. Загальне число закладів зменшилось на 2 і становить 74 заклади внаслідок проведеної реорганізації: дві малокомплектні середні школи і ступеня (Ділоцька – 14 учнів, Сянцька – 18 учнів) реорганізовані у початкові класи – філіали Бабичівської та Чинадіївської загальноосвітніх шкіл I–II ступенів» [2, арк. 48]. Такі реорганізації мали місце майже в усіх районах Закарпатської області, проте найбільша кількість їх була у гірських районах.

На початку XXI ст. у Закарпатті розширюється мережа навчально-виховних комплексів «школа – дитячий садок», зокрема у вищенаведеному поясненні також інформується: «Збільшилася кількість шкіл-садків унаслідок створення на базі загальноосвітньої школи I–II ступенів дошкільного закладу в с. Медведівці комплексу «сад-школа I–II ступенів» (87 учнів та одна дошкільна група)» [2, арк. 48]. Тільки у 2005–2006 н.р. поновили роботу 6 таких закладів у містах Ужгород і Мукачево, а також у Берегівському, Іршавському, Свалявському районах. До 2011 р. тенденція до укрупнення та створення закладів нового типу не тільки збереглася, але й інтенсифікувалася. Станом на 1 вересня 2011 р. мережа загальноосвітніх навчальних закладів Закарпатської

області зменшилася на 13, з них на 12 загальноосвітніх шкіл і ступеня та 1 загальноосвітню школу I–III ступенів, що засвідчує про необхідність створення оптимальних умов для здобуття якісної освіти незалежно від місця проживання школярів.

Управлінням освіти і науки Закарпатської обласної адміністрації упродовж 2011–2012 н.р. вивчалось питання забезпечення якості загальної середньої освіти, надання якісних освітніх послуг загальноосвітніми навчальними закладами I–II ступенів, доцільності існування малокомплектних шкіл тощо. Зокрема, на рівні констатації встановлено, що в 2011 р. В області функціонує 106 загальноосвітніх шкіл I–II ступенів із малою наповнюваністю учнів, які працюють у пристосованих умовах, без належних санітарно-гігієнічних умов, необхідної кількості кабінетів та якісного складу педагогічних працівників [4, с. 12–13]. Безумовно, більшість таких закладів потребує реорганізації, але розглядати й здійснювати її варто тільки з урахуванням для кожного конкретного випадку місцевих умов, демографічних, фінансово-економічних, матеріально-технічних, кадрових чинників.

Урядом української держави на підтримку освітніх програм були запроваджені цільові державні програми «Вчитель», «Шкільний автобус», «Обдаровані діти» тощо. Що стосується Закарпатської області, то у 2002 р. розробляється і запроваджується «Програма розвитку освіти Закарпаття на 2003–2012 роки» (рішення Закарпатської обласної ради від 23 грудня 2003 р. № 128), на виконання якої відділи освіти та навчальні заклади Закарпатської області розробили власні програми, які були спрямовані на реалізацію завдань розвитку освіти області. У 2011 р. з обласного бюджету фінансується 11 освітніх програм, серед яких програма «Шкільний автобус» (рішення Закарпатської обласної ради від 23 вересня 2003 р. № 235, зміни – рішення Закарпатської обласної ради від 16 грудня 2010 р. № 54) тощо. Відповідно до вимог програми «Шкільний автобус» та з метою поліпшення організації підвозу учнів сільської місцевості до навчальних закладів за період її дії було придбано за різні джерела фінансування 147 автобусів. Тільки у 2011 р. на виконання програми «Шкільний автобус» витрачено 3,7 млн грн., коштом яких придбано 10 автобусів. Загалом станом на 2011 р. на 147 шкільних автобусах здійснюється підвіз понад 12 000 учнів та 1 000 педагогічних працівників [4, с. 4]. Таким чином, у другому десятилітті розвитку нашої держави ми вже можемо спостерігати поступове покра-



щення ситуації навколо освітніх закладів, їх матеріального забезпечення тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, діяльність початкових шкіл Закарпаття на зламі тисячоліть залежала від соціально-економічних умов, які склалися наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. Демографічна (зниження природного приросту та міграційні процеси) та соціально-економічна кризи, які найбільше торкнулися сільської місцевості. Зменшення кількості дітей школоповинного віку, у свою чергу, призвело до зменшення наповнюваності класів, скорочення паралельних класів і до скорочення потреби в кваліфікованих фахівцях. Разом із тим позитивні зміни спостерігаються після 2001 р., коли відбулося зростання соціально-економічного розвитку держави, рівня доброту громадян та покращення демографічної ситуації в краї, що сприяло збільшенню бюджетних витрат на сферу освіти: будівництво та введення в дію новозбудованих навчальних закладів (у період з 1999 по 2007 рр. В Закарпатській області було збудовано та введено в експлуатацію 54 школи), добудова класних приміщень, збільшення коштів на ремонт тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний архів Закарпатської області, м. Ужгород, Ф. 165, оп. 6, спр.1724 (Зведені статистичні звіти денних загальноосвітніх шкіл на початок 1991–1992 навчального року (форма №76-рик)). – 17 арк.
2. Державний архів Закарпатської області, м. Ужгород, Ф. 165, оп. 6, спр. 1926 (Зведені статистичні звіти денних середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладів на початок 1999–2000 навчального року (форма № 76 -РВК)). – 49 арк.
3. Закарпаття 1919–2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; [Редколег.: Ю. Остапець, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; Відповід. за вип. М. Токар]. – Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. – 720 с.
4. Освіта Закарпаття у цифрах і фактах. 2011–2012 н.р.: Інформаційно-аналітичний збірник. – Ужгород: КП «Ужгородська міська друкарня», 2012. – 208 с.
5. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.
6. Химинець В.В., Стрічик П.П., Качур Б.М., Талапканич М.І. Освіта Закарпаття: [Монографія] / В.В. Химинець, П.П. Стрічик, Б.М. Качур, М.І. Талапканич. – Ужгород: Карпати; Інформаційно-видавничий центр ЗІППО, 2009. – 464 с.

УДК 37.018.32(477.52)«1920/1930» (091)

ГЕНЕЗИС ДИТЯЧИХ МІСТЕЧОК У 1920–1930 РР.

Штань О.О., аспірант

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті розглядається проблема вивчення такого соціально-педагогічного явища, як дитяча безпритульність у 1920–1930 рр. Проведено аналіз організаційної, господарчої та навчально-виховної діяльності перших дитячих містечок. Здійснено спробу довести, що поява спеціалізованих закладів соціального виховання у досліджуваній період внесла позитивні корективи в подолання явищ безпритульності та бездоглядності дітей.

Ключові слова: *генезис дитячих містечок, безпритульні діти, перші дитячі містечка, 1920–1930 рр.*

В статье рассматривается проблема изучения такого социально-педагогического явления, как детская беспризорность в 1920–1930 гг. Осуществлен анализ организационной, хозяйственной и учебно-воспитательной деятельности первых детских городков. Предпринята попытка доказать, что появление специализированных учреждений социального воспитания в исследуемый период внесло положительные коррективы в преодоление явлений беспризорности и безнадзорности детей.

Ключевые слова: *генезис детских городков, беспризорные дети, первые детские городки, 1920–1930 гг.*

Shtan O.O. GENESIS OF CHILDREN'S TOWNS IN 1920–1930'S

This article deals with the problem of studying such a social and pedagogical phenomenon as a children's homelessness in 1920–1930. The analysis of organizational, economic and educational activities of the first children's towns was carried out. An attempt has been made to prove that the emergence of specialized institutions of social education during the period under review has made positive adjustments to overcoming the phenomena of homelessness and neglect of children.

Key words: *the genesis of children's towns, homeless children, the first children's towns, 1920–1930.*



Постановка проблеми. Відродження й оновлення національної системи освіти не можливі без вивчення і урахування минулого досвіду, особливо періоду 1920–1930-х рр. У цей час відбувалось потужне відродження української культури і освіти як її складової частини, створювались умови, які впливали на процес становлення і розвитку нової системи освіти. Розбудова України в умовах незалежності, на засадах демократії вимагає перегляду й об'єктивного вивчення наукових надбань педагогів минулих століть у неупередженому погляді на реальні історико-педагогічні процеси і явища.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема організації роботи дитячих містечок в системі освіти України у 20-х – середині 30-х рр. ХХ ст. почала розглядатися ще в досліджувані роки, і цей процес триває донині. Але, звернувшись до історіографії обраного нами періоду, бачимо, що ґрунтовного та цілісного дослідження цієї проблеми досі не проводилося, лише окремі її аспекти висвітлювалися на сторінках історико-педагогічних праць. Дослідженням вуличної дитячої безпритульності займалась М. Левітіна (Маро). В її працях: «Работа с беспризорными. Практика новой работы в СССР» (1924) [2], «Песни беспризорного как отражение его быта» (1924) [3] здебільшого описано ситуацію з безпритульними дітьми на території СРСР. Частково здійснено вивчення досвіду роботи з соціалізації у закладах освіти України, зокрема, подано результати опитувань досліджуваної категорії дітей у трудових колоніях м. Харкова.

Про стан дитячої безпритульності безпосередньо в Україні першими у своїх дослідженнях почали говорити Л. Лозинський та Г. Салько, які охарактеризували життя, побут, звички безпритульних дітей у повсякденному житті; визначили проблеми соціалізації таких дітей у суспільстві 20-х рр. ХХ ст., а також охарактеризували типи дитячих закладів для безпритульних дітей та методи роботи в них [5].

Однією з важливих постатей того часу є А. Макаренко – педагог, дослідник, автор концепції виховання дитини в колективі та через колектив, побудованої на основі величезного досвіду роботи з безпритульними. Його праця «Педагогічна поема» (1935) [9] повною мірою розкривала вищезгадану концепцію. А. Макаренко одним із перших досліджував питання соціалізації безпритульної дитини в умовах інтернатних установ безпосередньо на території України.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання

дослідження, яке полягає у знаходженні, узагальненні, порівнянні матеріалів щодо становлення, розвитку і функціонування дитячих містечок у 1920–1930 рр.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перша третина ХХ ст. позначена серією явищ, які сприяли порушенню суспільних зв'язків і економічній кризі, які спричинили війни і революції 1914–1921 рр., а пізніше Голодом 1921–1923, призвели до катастрофічного зростання безпритульних дітей в Україні.

У Російській імперії не існувало державної системи піклування про безпритульних дітей. Програма боротьби з безпритульними дітьми, накреслена царським урядом на Всеросійській нараді щодо догляду дитинства напередодні Першої світової війни, не виконувалася через брак коштів. Нечисленні державні дитячі будинки були створені лише для немовлят. Дітей старшого віку доглядали недержавні благодійницькі організації.

Радянський уряд створив державну систему соціального захисту безпритульних дітей, яка передбачала їхнє виховання, освіту, професійну підготовку. Основною організаційною формою стали дитячі будинки (дошкільного й шкільного віку, для фізично неповноцінних і розумово відсталих дітей) і, зокрема, дитячі містечка як комплекси різнотипних закладів.

Державна програма боротьби з безпритульними дітьми передбачала передачу дитячих закладів на утримання трудових колективів, а окремих безпритульників – на виховання у родини.

Проблема безпритульності набула виразно гострого характеру, що почала загрожувати розвалом суспільства через його наскрізну криміналізацію, УСРР розгорнула активну діяльність із вирішення цього питання. У 1920 р. Народний комісаріат освіти (Наркомос) України видав «Декларацію про соціальне виховання дітей», в якій дитячий будинок визнався найкращою формою виховання дітей [1].

Декларація вказувала на необхідність виховання дітей у дусі комунізму, трудового виховання, поєднання навчання та виховання в одному процесі. Народний комісаріат освіти УСРР за основу брав не школу, а соціальне виховання, а замість шкіл рекомендував дитячі будинки та дитячі комуни [15, с. 216].

Допомога безпритульним і знедоленим дітям розглядалася як важлива частина соціальних завдань країни. Усі притулки і сирітські будинки радянський уряд перетворив на державні і передав під керівництво Народного комісаріату соціального



забезпечення. Реалізація різних заходів із ліквідації безпритульності була покладена на різні державні органи. Так, Народний комісаріат охорони здоров'я займався ліквідацією безпритульності дітей у віці до 4 років, Народний комісаріат освіти – ліквідацією безпритульності серед дітей у віці від 4 до 18 років, Народний комісаріат внутрішніх справ і Державне політичне управління боролися з правопорушеннями неповнолітніх і вилучали їх із вулиць, Народний комісаріат праці та Народний комісаріат земельних справ займалися працевлаштуванням безпритульних. Державним органам допомагали добровільні суспільства, організації та профспілки [7, с. 12].

Оновлена система народної освіти та виховання УСРР передбачала функціонування різноманітної мережі закладів соціального виховання. Це заклади для нормальних дітей: дитячий будинок-інтернат, трудова школа, дитячий садок, заклади для дефективних дітей, позашкільні заклади та організації задля соціального виховання дітей. Проте своєрідним центром соціального виховання мав стати дитячий будинок, завданням якого було «вповні здійснити ідеал соціального виховання». Усі інші установи цієї системи «мусіли орієнтуватися на дитячий будинок і наближатися до нього» [15, с. 13].

Вже наприкінці 1924 р. мережа дитячих установ охоплювала:

- установи охорони дитинства: приймальники, колектори-розподільники для нормальних дітей і неповнолітніх правопорушників, відкриті дитячі будинки, сільсько-господарські колонії для безпритульних і неповнолітніх правопорушників і дитбудинки для неповнолітніх правопорушників;

- установи нормального дитинства: міські і сільські трудові школи, дитячі будинки-інтернати, денні дитячі будинки, дитячі містечка і дитячі садки;

- установи дефективного дитинства: основні і допоміжні дитячі будинки для розумовідсталіх, сліпих і глухонімих дітей;

- установи організації комуністичного дитячого руху: дитячі клуби, бібліотеки, літні дитячі колонії, майданчики, табори, дитячі театри [14, с. 41].

Протягом 1920–1930-х рр. У практиці діяльності державних органів із боротьби з дитячою безпритульністю склалися такі форми роботи, як вилучення безпритульних із вулиць і розміщення їх в інтернатних закладах, використання системи індивідуального і колективного патронування; напрямок безпритульних підлітків на навчання в школи фабрично-заводського учнівства і їх працевлаштування, проведення

одноразових кампаній допомоги (лотереї, благодійні вистави, «тижні допомоги», збір грошей і речей тощо), створення пунктів харчування і ночівлі для безпритульним дітей, шефство трудових колективів над інтернатними установами, надання їм фінансової допомоги, проведення соціально-профілактичної роботи.

Початок створенню дитячих містечок поклада м. Одеса: першим було організовано Одеське містечко ім. III Інтернаціоналу. Власне, сама ідея організації дитячого містечка в м. Одесі належить колишньому голові одеського революційного комітету, політичному й державному діячеві, організатору національного будівництва освіти на Україні Олександрові Яковичу Шумському. 1 жовтня 1920 р. було закінчено переселення на територію дитячого містечка першої групи дітей. Діти, які прибували до дитмістечка, ділилися на дві основних групи: перша, більш численна, – це вихованці колишніх міських притулків; друга (діти вулиці) – діти найбільш бідних кварталів міста, опікою яких вперше стали займатися державні органи освіти. Окрім зазначених двох великих груп, виокремлювалась третя – це діти червоноармійців, загиблих під час революції громадян, діти біженців тощо. Разом із планомірною організаційною роботою, налагодженням життя дітей розпочалися перевірки ревізійної комісії секції Миської ради із питань освіти щодо становища дитмістечка. Керівництву містечка, як і його працівникам, було надзвичайно важко організувати навчально-виховну роботу, утримувати дітей в одному колективі і разом із тим витримувати постійні перевірки, які фіксували безладдя, хаос, недолики у матеріальному забезпеченні тощо.

Перші підрахунки кількості дітей у містечку станом на вересень 1921 р. становили 29 окремих дитячих установ із населенням в 1 299 дітей і з персоналом співробітників в 410 осіб. Це потребувало великої кількості адміністративного, педагогічного і технічного персоналу, досвідчених осіб, які б знали свою справу і вміли працювати.

Серед витоків в історії розвитку дитячих містечок є Київське дитяче містечко ім. Леніна, яке розташовувалося в самому центрі міста (район Лук'янівки), – як маленька дитяча держава, «республіка зі своєю Радою, з складним апаратом взаємостосунків, із великими пошуками в галузі цілого ряду проблем сучасної педагогіки», – зазначав Борис Манжос, який стояв у витоків його створення і завідував педагогічною частиною містечка [10, с. 89].

Від самого початку свого існування містечко зазнало низки різних перешкод: це



хаотичне, безсистемне заселення «Ленінського» дітьми з різних районів Києва; різноманітний склад дітей за віком та національністю, більшість яких становили безприторні та безпритульні; повна відсутність загальної системи соціального виховання – все це спричиняло колосальні труднощі у всіх напрямках роботи «Ленінського».

У 1923 р. загальна кількість дітей сягала 1 300, і зрозуміло, що така велика громада без осередку, центру, який міг би гуртувати навколо себе всю масу, не могла одразу організуватися. Однією з проблем, яка гальмувала зростання містечка, була психологічна адаптація дітей. Діти, які приїжджали з різних дитбудинків, без попередньої підготовки, проходили через певне психологічне розчарування, а «інколи й активне бажання вирватися із нових умов і повернутися назад на більш інтимну, але і більш вузьку почву «домашнього» життя» [10, с. 92].

Переселення дітей до дитмістечка розпочалося 19 травня 1923 р. і тривало до 23 травня. Принцип організації дітей у колективи був національним. У містечку існували український, російський, єврейський і польський колективи. З перших кроків існування містечка у процесі організації педагогічного процесу перед керівництвом постало багато питань і проблем: як організувати розпорядок дня, враховуючи не лише медичний аспект, а й той факт, що групи дітей різновікові, не укомплектовані. Ці питання вирішувалися на засіданнях Ради дитмістечка, які відбувалися з перших днів існування установи.

За два роки (з 1927 по 1929 рр.) зусиллями вихованців дитячого містечка було здійснено велику господарчо-організаційну роботу. Закладено певні сівозміни, проведено часткову меліорацію та угноєння земель, підвищено її врожайність, заведено культури овочів тощо; проведена очистка та часткове поліпшення непридатних земель, засадження лозою піскуватих та болотяних земель; зроблено капітальні ремонти двоповерхового та одноповерхового будинків під школу та житло вихованців і службовців; відбудовано кухню та їдальню; збудовано дві оранжереї та закладено 50 парникових рам (на всі ці заходи витрачено, не враховуючи страхової премії, більше 6 000 крб.) [11, арк. 4].

Охтирське дитяче містечко було створено в 1922 р. Містечко розташовувалося в 120 км від м. Харків, в кількох верстах від м. Охтирка на місці колишнього монастиря на березі р. Ворскли [5; 8].

У містечку проживало близько 700 дітей віком від 4 до 18 років. Діти містечка ділилися на дві групи: діти соціального ви-

ховання (до 15 років) і діти професійної освіти (старші 15 років). І перша, і друга групи дітей мали свої школи, де навчання велося за різними програмами, два різних клуби (піонерський і комсомольський, які були центрами позашкільної роботи), окремо організовувалися клуби для себе й селян. У будинках соціального виховання велися щоденники, де з допомогою дітей зазначалося, які роботи виконувалися в містечку. Для дітей, які отримують професійну освіту, були введені залікові книжки (для кожної дитини окремо), вводилися однорічні сільськогосподарські курси, закінчивши які підлітки залишали містечко, самостійно шукали роботу або залишалися практикантами в містечку.

У приміщеннях дитячого містечка розташовувалися спальні, кухня, їдальня, пральня, школи, клуби, бібліотека (більше схожа на хату-читальню), музей дитячих робіт (дуже бідний і без власного приміщення).

У розпорядженні містечка перебувало 648 десятин землі (325 десятин — орна земля, 20 десятин — город, інша земля — ліс), домашня худоба (80 волів, 40 коней, 30 корів, 220 свиней), власні млин і електростанція. Містечко мало сільськогосподарський ухил, і дітей (навіть дошкільнят) із самого початку привчали до праці. Майже всі сільськогосподарські роботи виконувалися самими дітьми, при цьому роботи для них підбиралися, зважаючи на вікові та індивідуальні особливості.

Поступово кількість дитячих містечок в Україні зростала (серед відомих — Одеська школа-комуна № 1 М. Шульмана і С. Рівеса, Охтирське дитяче містечко, Київське дитяче містечко «Ленінське»). І саме поява перших дитмістечок поклала початок розвитку соціального виховання як головного напрямку освіти в цей період. Їх поява дала поштовх до створення різноманітних форм організації досвідних дитячих установ по всій Україні та Радянському Союзу.

Малаховське дитяче містечко (м. Москва) розташовувався у 26 верстах від Москви (з Московсько-Казанської залізниці) на дачній станції в лісовій місцевості. Містечко не обіймало однієї суцільної території, а було розкидано на численних віддалених один від одного дачних ділянках, тому завідувачу містечком доводилося не обходити його, а об'їжджати.

Діти жили в одно- і двоповерхових дерев'яних будиночках (один дитячий будинок займав одну будівлю, розраховану на 20–30 дітей). Підлітки і педагогічно занедбані діти проживали окремо. У будинках діти відпочивали, спали, їли, готувались до занять. Для проживання в будинках діти



ділилися за віком. Від віку також залежала кількість персоналу в кожному будинку (від двох людей у будинку для підлітків і до семи осіб у будинку дошкільнят).

Усі діти, крім дошкільнят, відвідували школу. Для гурткових занять було два клуби (Комуністичного союзу молоді і Юних лєнінців), а дитячий рух набув значного поширення в містечку. На території містечка розташовувалися власна пекарня, пральня, майстерні (палітурна, столярна, кравецька), але дітей там займалося небагато, оскільки більшість дітей після уроків були зайняті підготовкою домашніх завдань або роботою в клубі, а влітку виконували сільсько-господарські роботи на полях та городах (при містечку було 18 десятин землі, а також худоба – 2 корови, 45 свиней, 7 коней).

Діти часто влаштовували суботники і вилазки в найближчі села, де показували селянам вистави, живе кіно, виступи. Щорічно містечко випускало близько 80 дітей, які вступали до технічних навчальних закладів або йшли працювати на виробництво.

Серед проблем, характерних для більшості дитячих містечок, можна назвати погану навчально-матеріальну базу (частий брак приміщень для проведення занять або виготовлення товарів; переведення виробничих майстерень дитячих містечок у володіння місцевої влади і перетворення їх на державні підприємства; погане або недостатнє навчальне і виробниче обладнання), значну нестачу особистих речей для дітей (одяг, взуття, книги), недостатнє харчування дітей, через що діти часто хворіли [б, арк. 37а], порушення адміністрацією містечка режиму дня (часто діти проводили весь день у майстернях, виготовляючи товари на продаж) тощо.

Однак, незважаючи на це, дитячі містечка успішно боролися з дитячою безпритульністю, надаючи дітям усе необхідне для їхнього розвитку й освіти. З часом значно збільшилася мережа дитячих будинків (вони стали основними дитячими установами, які вирішували проблему дитячої безпритульності) та роль дитячих містечок зменшилася. На їх місці утворили дитячі будинки або передали іншим установам.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, протягом досліджуваного періоду саме завдяки дитячим містечкам із вулиць вилучили величезну кількість безпритульних дітей, які в містечках були охоплені системою соціального виховання. Дитячі містечка стали дослідницькими майданчиками для творчих шукачів, які б змогли «закріпити ідею соціального виховання»; вивчалися не лише ті умови, що викликали потребу в такій формі організації соціального вихо-

вання, а й як досягнення, так і прорахунки, які давала практика дитячих містечок.

Дитячі містечка існували до кінця 1930-х рр., коли більшість із них була закриті або реорганізована в загальноосвітні установи, що було підкріплено постановою Ради Народних Комісарів «О преобразовании так называемых «образцовых» и «опытно-показательных школ» в нормальные школы» від 20 квітня 1937 р. Саме з цього часу всі дитячі майданчики, будинки, містечка, показові установи було ліквідовано. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі ми вбачаємо в продовженні вивчення організаційної, навчально-виховної та управлінської діяльності дитячих містечок 1920–1930 рр.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Декларація Наркомосвіти УСРР про соціальне виховання дітей (01.07.1920) // Пролетарська освіта (Вінниця). – 1921. – № 1. – С. 2–4.
2. Левитина М.И. Работа с беспризорными. Практика новой работы в СССР / М.И. Левитина. – Х. : Труд, 1924. – 167 с.
3. Левитина М.И. Песни беспризорного как отражение его быта / М.И. Левитина // Шлях освіти. – 1924. – № 3. – С. 154–163.
4. Левитина М.И. К вопросу о трудовой организации беспризорных / М.И. Левитина // Шлях освіти. – 1924. – № 4–5. – С. 212–219.
5. Лозинський Л.О. Коллективы беспризорных и их вожаки / Л.О. Лозинський. – Х. : Труд, 1926. – С. 205.
6. Державний архів Одеської області. – Ф. 240. – Оп. 1. – Д. 37а.
7. Зінченко А. Дитяча безпритульність в радянській Україні в 20-х — першій половині 30-х років ХХ століття : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 «Історія України» / А. Зінченко. – Одеса, 2002. – 17 с.
8. Книга протоколов педради комплексных групп школы детгородка «Ленинск») // Державний архів м. Києва. – Р-318. – Оп. 1. – Спр. 26. – Арк. 22.
9. Макаренко А.С. Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М. : Физкультура и спорт, 1982. – 639 с.
10. Манжос Б. Из практики детского городка им. Ленина в Киеве / Б. Манжос // Путь просвещения. – 1924. – № 7. – С. 89–99.
11. План работы на лето и акт обследования городка // Державний архів Києва. – Р-318. – Оп. 1. – Спр. 77. – Арк. 4.
12. Протоколы общих собраний сотрудников детгородка 8/У-23-18/IX-23 гг. // Державний архів Києва. – Р-318. – Оп. 1. – Спр. 8.
13. Руководство по социальному воспитанию. – 4 изд. – Х. : Государственное издательство Украины, 1924. – 312 с.
14. Сірополко С. Народня освіта на Советській Україні / С. Сірополко. – Варшава, 1934. – 240 с.
15. Шевченко С. розвиток «Дослідного дитячого будинку» під керівництвом Я. Резніка на початку ХХ ст. / С. Шевченко // Вісн. Житомир. держ. Ун-ту ім. І. Франка. – 2007. – Вип. 36. – С. 216–218.



СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 373.31

МІЖПРЕДМЕТНІ ЗАВДАННЯ І ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Легін В.Б., к. пед. н.,
старший викладач кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка*

У статті здійснено аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми. Розкрито сутність міжпредметного підходу та міжпредметних зв'язків. Представлені й охарактеризовані засоби реалізації міжпредметних зв'язків у навчанні. Сформоване авторське трактування поняття «рефлексія» та «рефлексія навчальної діяльності». Висвітлене використання міжпредметного підходу у формуванні рефлексивних умінь навчальної діяльності молодших школярів.

Ключові слова: навчальна діяльність, молодший школяр, рефлексія, міжпредметний підхід.

В статье осуществлен анализ психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме. Раскрыта сущность межпредметного подхода и межпредметных связей. Представлены и охарактеризованы средства реализации межпредметных связей в обучении. Сформирована авторская трактовка понятия «рефлексия» и «рефлексия учебной деятельности». Представлено использование межпредметного подхода в формировании рефлексивных умений учебной деятельности младших школьников.

Ключевые слова: учебная деятельность, младший школьник, рефлексия, межпредметный подход.

Lehin V.B. INTERSUBJECTAL TASKS AND EXERCISES AS MEANS OF FORMING OF REFLEXIVE SKILLS OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN'S EDUCATIONAL ACTIVITY

The article analyzes the psychological and educational literature on the investigated problem. The essence of intersubjectal approach and interdisciplinary connections are carried out. There are presented and described means of realization of interdisciplinary connections in learning. The author formed her own interpretation of the notion of "reflexion" and "reflexion of educational activity". The article highlights the use of intersubjectal approach in formation of reflective abilities of younger schoolchildren's educational activity.

Key words: educational activity, younger schoolboy, intersubjectal approach.

Постановка проблеми. У другій половині ХХ століття школа першого ступеня, згідно з Державним стандартом початкової загальної освіти, покликана забезпечити в умовах навчальної діяльності як провідної розвитку учня, здатного творчо мислити, зіставляти й аналізувати факти, аргументовано захищати власні погляди, тобто формувати ключову компетентність початкової загальної освіти – уміння вчитися.

Однією з умов вирішення цього завдання є використання вчителем на уроці міжпредметних зв'язків, які спонукають учнів до активної пізнавальної діяльності. Сучасний урок вимагає від учителя постановки проблемних ситуацій (задач), а від учня – самостійної роботи щодо їх вирішення (пізнання нового, оволодіння здатністю до самоаналізу, самоконтролю, самооцінки та самокорекції, що неможливо без сформованої рефлексії).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дидактичні основи рефлексії відображені в дослідженнях, присвячених навчальній діяльності учнів, зокрема з'ясуванню її структури (В. Давидов, А. Маркова та ін.); аналізу процесуальних аспектів навчання (Ю. Бабанський, В. Паламарчук та ін.); формуванню загальнонавчальних умінь і навичок (Я. Кодлюк, Н. Лошкарьова, Г. Усова та ін.); посиленню мотиваційної спрямованості навчальної діяльності (Н. Бібік, В. Малихіна, Г. Щукіна); розкриттю ролі контролю й оцінювання в навчальній діяльності учнів (В. Глазова, Л. Титаренко); оволодінню школярами предметними й ключовими компетентностями (Т. Байбара, Н. Бібік, М. Вашуленко, О. Савченко та ін.).

Теоретичні основи проблемного навчання обґрунтовані А. Корнеєвим, В. Кудрявцевим, О. Топузовим, А. Фурманом. Міжпред-



метні зв'язки досліджують Н. Захарова, Н. Лесняк, О. Тесленко та ін.

Постановка завдання. Мета статті – розкрити вплив міжпредметних завдань і вправ на формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Модернізація початкової освіти пов'язана з новим статусом молодшого школяра – суб'єкта навчальної діяльності. Його головними якостями вчені вважають самостійність, відповідальність та ініціативність (Н. Бібік, Л. Занков, О. Савченко). Формування й розвиток суб'єкта навчальної діяльності відбувається в процесі її становлення.

Суб'єктність у навчальній діяльності відомий дидакт О. Савченко пов'язує з формуванням у молодших школярів рефлексії, «без якої суб'єктності учня не буде» [12, с. 12]. Поглиблює розуміння зазначеного феномена Я. Кодлюк, яка зазначає, що «формуючи суб'єктність молодшого школяра в навчальній діяльності, ми сприяємо тому, що учень набуває дві групи якостей: рефлексивні, необхідні для того, щоб зрозуміти навчальне завдання, усвідомити недостатність наявних знань і вмінь, і продуктивні (загальнонавчальні), які потрібні для засвоєння нових способів діяльності» [6, с. 7]. Дослідниця вказує на сутнісні ознаки суб'єктності молодшого школяра в навчальній діяльності: сформоване вміння вчитися, розгорнута рефлексія, позитивні мотиви навчання.

У педагогіці є різні підходи до трактування поняття «рефлексія». Найбільш поширені такі трактування: це вид пізнання, у процесі якого суб'єкт стає об'єктом свого спостереження; здатність людини до самопізнання, уміння аналізувати власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх із суспільно значущими цінностями, а також діями та вчинками інших (О. Савченко, Г. Цукерман, А. Хуторський та ін.).

Рефлексія навчальної діяльності – це здатність учня осмислювати й переосмислювати навчальні дії (свої й однокласників), яка виявляється в уміннях аналізувати, контролювати, оцінювати та коректувати зміст, процес і результат діяльності, що забезпечує суб'єктність школяра в навчанні. Рефлексія навчальної діяльності здійснюється за допомогою відповідних умінь.

Рефлексивні вміння молодших школярів у навчальній діяльності – це загальнонавчальні вміння, які формуються на міжпредметній основі, охоплюють змістовий і процесуальний компоненти й виявляються в здатності аналізувати зміст, процес і результат діяльності; застосовувати різні

способи самоконтролю навчальних дій, виявляти готовність до взаємоконтролю; прогнозувати результат; оцінювати власну діяльність і брати участь в оцінюванні навчальної роботи однокласників; використовувати різні способи виправлення помилок. Установлено, що провідними рефлексивними вміннями молодших школярів у навчальній діяльності є самоаналіз, самоконтроль, самооцінка та самокорекція.

Для успішного формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності потрібно забезпечити реалізацію міжпредметного підходу, який передбачає точне визначення місця й ролі кожного предмета в загальній системі початкової освіти; взаємне погодження змісту, форм і методів роботи; логіку провідних ідей і понять, їх постійне вивчення й поглиблення. Міжпредметний підхід націлює на використання в навчальному процесі міжпредметних зв'язків.

Проблема міжпредметних зв'язків є предметом вивчення в дидактиці з часів Я.-А. Коменського, який писав, що «все, що знаходиться у взаємозв'язку, має викладатися в такому самому зв'язку» [7, с. 116].

Аналіз наукової літератури свідчить, що з часом змінювалися думки вчених про значення, можливості міжпредметних зв'язків, шляхи їх реалізації. У сучасних умовах інтерес до цієї проблеми зріс з огляду на посилення інтеграції наукових знань (міжпредметні зв'язки є відображенням у змісті навчальних предметів діалектичних взаємозв'язків, які реально існують у природі) [15]. Вони розглядаються як один із засобів інтеграції навчання й виховання школярів, що забезпечує успішну реалізацію всіх функцій навчання (освітньої, розвивальної й виховної).

Використання міжпредметних зв'язків створює сприятливі умови для формування навчальної діяльності школярів, усіх її компонентів. О. Савченко визначає ці зв'язки як «дидактичний засіб, який передбачає комплексний підхід до формування й засвоєння змісту освіти, що дає можливість установлювати зв'язки між предметами для поглибленого всебічного розгляду найважливіших понять, явищ; розрізняють міжпредметні зв'язки різних рівнів; міжпредметні зв'язки є результатом узагальнюючих дій, вони розвивають системне мислення» [12, с. 139].

Міжпредметний підхід здійснює всебічний вплив на мотиваційну сферу школярів, створює сприятливі можливості для цілеспрямованого її формування, оскільки на основі міжпредметних зв'язків вдається реалізувати єдині вимоги до процесу нав-



чання різних предметів, виробити єдине ставлення до навчальної діяльності молодших школярів, розвинути почуття відповідальності за виконуваних діяльність. Опора на ці зв'язки, на думку дослідників (В. Бондар та ін.), упорядковує діяльність, полегшує отримання позитивного результату, допомагає в перенесенні інтересу з одного навчального предмета на інший, з яким подібні зв'язки встановлюються [1].

Ефективним засобом реалізації міжпредметних зв'язків у навчальному процесі є використання міжпредметних завдань і вправ, зокрема підручника. За всієї різноманітності дидактичних функцій сучасного шкільного підручника головним його завданням залишається допомога учневі у свідомому й міцному засвоєнні обов'язкового обсягу знань, визначених на той чи інший термін навчання навчальною програмою. Будучи офіційним мірилом цього обсягу, підручник на кожному історичному етапі навчання є водночас і організатором процесу засвоєння, бо засвоєння як вид людської діяльності може бути ефективним тільки за цілеспрямованої його організації [4].

Основне призначення апарату організації засвоєння – навчити дитину вчитися, сформувати в школярів інструмент, за допомогою якого здобуваються знання; запропонувати вчителю орієнтовний зразок організації навчальної діяльності учнів [6]. Провідними елементами підсистеми апарату організації засвоєння є навчальні завдання і вправи. Вони є обов'язковим компонентом пізнавальної діяльності, а отже, і сучасного підручника.

Включені в навчальний процес завдання мають бути певним чином пов'язані між собою. Вони подаються учневі в тій чи іншій послідовності, яка сприяє засвоєнню знань, розвиткові необхідних умінь і навичок. Словом, завдання сприяють формуванню системи знань, яка ґрунтується на зв'язках, що встановлюються між її складниками (окремими завданнями).

Навчальні завдання можуть займати різне місце в підручнику, тобто наводитися перед текстом, по ходу й після нього. Найчастіше запитання подаються після тексту. Вони спонукають учня відновити в пам'яті зміст прочитаного й відповісти на запитання. Якщо дитина не в змозі пригадати навчальний матеріал, вона мусить повернутися до тексту, прочитати або проглянути його. Тобто такі запитання активізують процес запам'ятовування, привчають відшукувати необхідну інформацію [5].

Передтекстові завдання («Прочитай і зроби висновок...», «Прочитай текст і подумай...» тощо) сприяють цілеспрямова-

ному засвоєнню навчального матеріалу, формують установку на сприймання, актуалізують опорні знання учнів.

Відповідно до мети вчені розрізняють такі види робіт: ті, що передбачають засвоєння «наскрізного» змісту навчального матеріалу предметів; які формують найбільш широкі для різних предметів узагальнення; ті, що сприяють формуванню міжпредметних умінь і навичок; для закріплення основних методологічних знань (знання про знання); комплексні завдання, які передбачають застосування «наскрізних» знань, методів, умінь і навичок.

Ураховуючи метод навчання, який використовується для реалізації міжпредметних зв'язків, В. Максимова й П. Кулагін виокремлюють такі види міжпредметних завдань: репродуктивні й проблемно-пошукові [7; 8].

За кількістю навчальних предметів навчальні завдання можуть бути такими, що відбивають зв'язки двох предметів, кількох предметів і міжциклові зв'язки. За часовою ознакою розрізняють такі завдання: ретроспективні, супутні, перспективні [14].

У процесі виконання міжпредметних завдань учені радять навчити учнів аналізувати зміст навчального матеріалу різних предметів і здійснювати міжпредметне перенесення набутих знань, умінь і навичок. У процесі формування рефлексивних умінь молодших школярів у навчальній діяльності дослідники радять використовувати такі види завдань і вправ: дидактичні ігри, вправи на формування відповідних умінь, запитання вчителя, метод незакінчених речень, метод проектів, інтерактивні вправи, портфоліо та ін.

Сучасна психологія визнає, що гра охоплює всі періоди життя людини. Це важлива форма її життєдіяльності, а не вікова ознака. Із грою людина не розлучається все життя, змінюються лише її мотиви, форми проведення, ступінь вияву почуттів і емоцій. Відомий педагог А. Макаренко вважав дитячі рольові ігри такими ж важливими для розвитку дитини, як для дорослого – справжню працю. Однак він зазначав, що тільки та гра є педагогічно цінною, в якій дитина активно діє, мислить, будує, комбінує, моделює людські взаємини. За цих умов вона може виконувати різні ролі – бути командиром, виконавцем, творцем; знаходити умови для виявлення своїх здібностей і життєвої активності. Використання ігор у навчанні робить недоречною авторитарну позицію вчителя, адже щоб зацікавити дітей майбутньою діяльністю, внести в навчання ситуації несподіванки, вільного вибору, яскраві позитивні емоції, педагог повинен сам стати учасником гри.



Структура розгорнутої ігрової діяльності, за Л. Борзовою, охоплює такі компоненти: спонукальний (потреби, мотиви, інтереси, прагнення, які визначають бажання дитини брати участь у грі); орієнтувальний (вибір засобів і способів ігрової діяльності); виконавський (дії, операції, які дають можливість реалізувати ігрову мету); контрольно-оцінний (корекція й стимулювання активності ігрової діяльності). У дитячих іграх вільна ігрова діяльність виступає переважно як самоціль.

Особливо важливим є поєднання гри з навчальною діяльністю в початкових класах, коли складний перехід від дошкільного дитинства до школи зумовлює поступову зміну провідних видів діяльності (ігрової на навчальну).

Дидактичні ігри, які використовуються в початковій школі, за Д. Ельконіним, виконують різні функції: активізують інтерес і увагу дітей, розвивають пізнавальні здібності, кмітливості, уяву, закріплюють знання, уміння й навички, тренують сенсорні вміння, навички тощо. Правильно побудована цікава дидактична гра збагачує процес мислення індивідуальними почуттями, розвиває саморегуляцію, тренує волю дитини.

У навчальному процесі ігрова діяльність має форму дидактичної гри, ігрової ситуації, ігрового прийому, ігрової вправи. На уроці доцільно використовувати такі дидактичні ігри, організація яких не потребує багато часу на приготування обладнання, запам'ятовування громіздких правил, а також ті, що спрямовуються на розвиток рефлексивних умінь навчальної діяльності. Зокрема, на уроках у початковій школі можна проводити ігри, спрямовані на самоаналіз («Хто швидше?», «Колові приклади», «Домалюй фігуру», «Світлофор»), самоконтроль («Магазин», «Що потім?», «Де моє місце?», «Закінчи приклад», «Що спочатку, а що потім?», «Ми прийшли до театру», «Я збираюся в гості»), самооцінку («Відгадай задумане число», «Геометрична мозаїка», «Загадай – ми відгадаємо») і самокорекцію («Мовчанка», «Овочі й фрукти», «Хто де живе?», «Що змінилося?», «Яка літера заблукала?»).

Дидакти вказують на головні умови ефективності застосування дидактичних ігор: органічне включення в навчальний процес; захопливі назви; наявність справді ігрових елементів, зокрема зачинів, римуваних; обов'язковість правил, які не можна порушувати; використання лічилок; емоційне ставлення самого вчителя до ігрових дій (його слова й рухи цікаві, несподівані для дітей) [11].

Відомий дидакт О. Савченко розробила систему завдань на формування в молодших школярів пізнавальної самостійності: це завдання на порівняння; на аналогію; на визначення головного; на знання й узагальнення, конкретизацію знань; на визначення й пояснення причинно-наслідкових зв'язків; на формування оцінних суджень; на визначення образної та смислової ролі слова й словосполучень [13].

Важлива роль у формуванні рефлексивних умінь молодших школярів відводиться запитанням учителя. Педагог, спираючись на знання та практичний досвід учнів, за допомогою запитань підводить їх до розуміння нового або уточнення, поглиблення, розширення відомого. Це дає можливість керувати пізнавальною діяльністю школярів, стимулювати кожного учня до активної участі в аналізі фактів, їх порівнянні й зіставленні, до формулювання висновків, узагальнень.

Метод незакінчених речень – інтерактивна вправа, яку часто поєднують із технологією «Мікрофон». Вона дає змогу розвивати в учнів зв'язне мовлення, власні висловлювання, порівнювати їх з іншими, відпрацьовувати вміння говорити коротко, але по суті й переконливо. Так, наприклад, учитель чітко називає тему, з якої учні будуть висловлюватися (можна використати і уявний «мікрофон»), формулює початок речення й пропонує учням закінчити його.

Оптимізує процес формування рефлексивних умінь молодших школярів проектна діяльність, оскільки вона сприяє стимулюванню інтересу учнів до оволодіння визначеною системою знань і дає змогу продемонструвати практичне застосування цих знань (В. Краєвський, Ю. Кулюткін, О. Онопрієнко, М. Поташник, Г. Сухобська, Н. Талізін та ін..).

Метод проектів завжди орієнтований на самостійну діяльність школярів, яку вони виконують упродовж певного проміжку часу [9]. Цей метод органічно поєднується з груповим підходом до навчання.

У процесі виконання проекту передбачається оволодіння учнями початкової школи такими проектними компетентностями: дослідницькими (генерувати ідеї, знаходити рішення); соціальної взаємодії (співпрацювати, допомагати й отримувати допомогу); оцінними (оцінювати хід і результати діяльності); інформаційними (самостійно здійснювати пошук необхідної інформації); презентаційними (виступати перед однокласниками, відповідати на незаплановані запитання, використовувати наочність та ін.); рефлексивними (адекватно аналізувати свою роль у колективній праці) [11, с. 69–70].



Ефективним засобом формування рефлексивних умінь є інтерактивне навчання. Суть цього навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається в умовах постійної активної взаємодії всіх учнів; базується на співпраці, взаємонавчанні («учитель – учень», «учень – учень»). При цьому педагог і школяр – рівноправні, рівнозначні суб'єкти навчання. Інтерактивна взаємодія виключає домінування одного учасника навчального процесу над іншим, однієї думки над іншою. Під час такого спілкування учні вчать бути демократичними, спілкуватися з іншими людьми, критично мислити, приймати обґрунтовані рішення.

Метою інтерактивного навчання педагоги вважають створення комфортних умов навчання, за яких учень відчуває свою успішність, свою інтелектуальну досконалість, що робить продуктивним сам освітній процес.

Застосування інтерактивного навчання здійснюється шляхом використання фронтальних і групових форм організації навчальної діяльності учнів, інтерактивних вправ, що сприяють навчанню вміння дискутувати. Найбільш уживаними стали такі:

- під час фронтальної форми роботи – вправи «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Інтерв'ю», «Навчаючись – учусь» та ін.;
- під час групової форми – робота в парах («Обличчя до обличчя», метод «Пресс»), у групах («Акваріум», «Коло ідей» та ін.).

Інтерактивні вправи дають змогу учням аналізувати навчальну інформацію, творчо підходити до засвоєння навчального матеріалу, а отже, зробити засвоєння знань доступнішим; учать формулювати власну думку, правильно її виражати, доводити свої погляди, аргументовано дискутувати; слухати інших, поважати альтернативну думку; моделювати різні соціальні ситуації, збагачувати власний досвід через включення в різні життєві ситуації й переживати їх; будувати конструктивні відносини в групі, визначати своє місце в ній, уникати конфліктів, розв'язувати їх, шукати компроміси, прагнути до діалогу, знаходити спільне вирішення проблеми; розвивати навички проектної діяльності, самостійної роботи.

Важливим засобом формування в молодших школярів рефлексії є використання папки-портфоліо. Технологія «Портфоліо» – це спосіб фіксування, нагромадження й автентичного оцінювання індивідуальних освітніх результатів учня в певний період його навчання [2; 14]. Портфоліо дає змогу враховувати результати в різних видах діяльності: навчальній, творчій, соціальній, комунікативній. Це, за словами Л. Васильченко, спланований і спеціально органі-

зований індивідуальний добір матеріалів і документів, який демонструє зусилля, динаміку та досягнення учня в різних галузях [3; 4].

Портфоліо допомагає розв'язати такі педагогічні завдання:

- підтримувати високу навчальну мотивацію школярів;
- формувати вміння вчитися (визначати мету, планувати й організовувати власну навчальну діяльність);
- стимулювати їхню активність і самостійність, розширювати можливості навчання й самонавчання;
- розвивати вміння рефлексивної діяльності учнів, формувати адекватну самооцінку;
- визначати кількісні та якісні індивідуальні досягнення;
- створювати передумови й можливості для успішної соціалізації школяра.

Водночас кожен учень має можливість вибирати індивідуальний маршрут, виконуючи як обов'язкові завдання, так і додаткові (творчі), які розкривають особисті вподобання школяра, його інтереси.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, використання міжпредметних завдань і вправ у навчальному процесі школи першого ступеня позитивно впливає на процес формування рефлексивних умінь навчальної діяльності, тому їх необхідно поступово впроваджувати зі зміною елементів складності.

Подальших досліджень потребує проблема впливу інформаційно-комунікативних технологій на процес формування рефлексивних умінь навчальної діяльності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар В. Дидактика / В. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.
2. Борзова Л. Игры на уроках истории / Л. Борзова. – М. : Владос, 2003. – 160 с.
3. Васильченко Л. Технологія портфоліо в освіті / Л. Васильченко // Організація науково-методичної роботи в школі : педагогічне проектування; робота шкільних методичних об'єднань; освітній моніторинг. – Харків : Основа, 2009. – 80 с.
4. Васильченко Л. Технологія портфоліо в освіті / Л. Васильченко // Управління школою. – 2007. – № 13. – С. 12–15.
5. Внутрипредметные и межпредметные связи в начальном обучении: межвуз. сб. науч. трудов ; под ред. Т. Рамзаева. – Ленинград : ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1981. – 130 с.
6. Кодлюк Я. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: [підруч. для маг. та студ. пед. фак.] / Я. Кодлюк. – К. : Інформаційно-аналітична агенція «Наш час», 2006. – 368 с.



7. Коменский Я.-А. Великая дидактика / Я.-А. Коменский. – 1913. – 318 с.
8. Кулагин П. Межпредметные связи в процессе обучения / П. Кулагин. – М. : Педагогика, 1981. – 180 с.
9. Максименко С. Навчальна діяльність і розвиток особистості / С. Максименко // Психолог. Шкільний світ. – 2004. – № 22. – С. 13–22.
10. Матяш Н. Проектный метод учебы в системе технологического образования / Н. Матяш // Педагогика – 2000. – № 4. – С. 38–41.
11. Присяжнюк Л. Організація проектної діяльності учнів у різновікових групах: методичні рекомендації / упор. Л. Присяжнюк. – Вінниця : ВДПУ, 2008. – 21 с.
12. Савченко О. Дидактика початкової школи : [підруч. для студ. пед. факульт.] / О. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
13. Савченко О. Виховання розумової особистості, яка вміє вчитися / О. Савченко. – Початкова школа. – 2007. – № 8. – С. 1–5.
14. Скакальська Л. Портфоліо як засіб підвищення якості освіти : методичний вісник / упоряд. Л. Скакальська та ін. – Івано-Франківськ : Вид-во ОІППО, 2009. – Вип. 2. – 59 с.
15. Явоненко М. Система творчих завдань міжпредметного характеру як засіб розвитку літературно-творчих здібностей молодших школярів : дис. кандидата пед. наук : 13.00.09 / М. Явоненко ; Ін-т педагогіки АПН України. – Чернігів, 2007. – 280 с.

УДК 378.026:159.023.2

ІНТЕРІОРИЗАЦІЯ ЗНАТЬ ЯК ЗАСІБ АКТИВАЦІЇ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ШКОЛИ

Нестерова І.В., аспірант
 Інститут педагогіки
 Національної академії педагогічних наук України

У статті розглянуто та проаналізовано проблему інтеріоризації знань як засобу активації процесу формування суб'єктності учнів старшої школи в площині психолого-педагогічного розуміння дидактичного феномена. Висвітлено ключові положення щодо дослідження інтеріоризації знань з позицій різних методологічних підходів. Проаналізовано зміст основних дотичних до виучуваної проблематики психолого-дидактичних феноменів: інтерналізації, інтеріоризації, інтеріоризації знань.

Ключові слова: *інтерналізація, інтеріоризація, інтеріоризація знань, навчальна діяльність учнів старшої школи.*

В статье рассматривается и анализируется проблема интериоризации знаний как средства активации процесса формирования субъектности учащихся старшей школы в плоскости психолого-педагогического понимания дидактического феномена. Освещаются ключевые положения, связанные с исследованием интериоризации знаний с позиций разных методологических подходов. Осуществлен анализ содержания соприкасаемых с проблемой изучения психолого-дидактических феноменов: интернализации, интериоризации, интериоризации знаний.

Ключевые слова: *интернализация, интериоризация, интериоризация знаний, учебная деятельность учеников старшей школы.*

Nesterova I.V. KNOWLEDGE INTERIORIZATION AS A MEANS OF ACTIVATION OF THE PROCESS OF FORMATION OF SUBJECTIVITY OF STUDENTS IN HIGH SCHOOL

The article deals with the problem of knowledge interiorization in as the means for activating the process of a high school pupil's agency formation and development under psycho-pedagogical perspective of the mentioned didactic phenomenon. The principal concepts of knowledge interiorization are highlighted through different methodological approaches. The investigations of the contents of the psycho-didactic phenomena that are in contact with the problem of studying: internalization, interiorization, internalization knowledge are analyzed.

Key words: *internalization, interiorization, knowledge interiorization, educational activities, methodological approaches.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі суттєвого всебічного константного динамічного розвитку інформаційного суспільства освіта, яку здобуває людина, має тенденції до втрати дієвої функціо-

нальної цінності надто швидко, оскільки отримані знання, сформовані вміння й навички можуть застарівати й не відповідати актуальним вимогам через збільшення та оновлення інформації. Створення єдиного



інформаційного простору, кардинальні зміни в системі освіти на різних рівнях, наявні виклики, що зумовлюються інтеграційними процесами, гуманізація та глобалізація всіх сфер життєдіяльності суспільства – то є розмаїття чинників, котрі мають бути певним чином ураховані в процесі пошуку новітніх підходів до організації та здійснення освітнього процесу в сучасній школі загалом і старшій школі, яка має стати профільною в повному розумінні та практичному функціонуванні, зокрема.

Саме цим пояснюється потреба вивчення проблеми сутнісного змісту поняття інтеріоризації знань учнями старшої школи в контексті його феноменологічного розуміння з позицій дидактики та в заломленні до більш широкого психолого-дидактичного напрямку дослідження – формування суб'єктності учнів старшої школи. З одного боку, відбувається спроба введення в активний тезаурус дидактики середньої школи власне психологічної категорії за походженням («інтеріоризація знань»), а з іншого – спроба наповнення її педагогічним (дидактичним) змістом на засадах ґрунтовного аналізу психолого-педагогічних (психолого-дидактичних) зв'язків між складовими, сукупність яких – ознакова єдність компонент щодо розуміння та сутнісного сприймання поняття в суто психологічній і, відповідно, педагогічній площинах, як наслідок, пошуку та з'ясування ділянки перетинання цих площин.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Інтеріоризацію як психолого-педагогічний (психолого-дидактичний) феномен вивчають у працях Б. Ананьєв, Н. Арістова, В. Буряк, А. Асмолов, В. Бехтерев, А. Бодальов, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, І. Ільясов, О. Ковальов, В. Ковальчук, Н. Кузьміна, А. Лазурський, О. Леонтьєв, Б. Ломов, С. Максименко, О. Малихін, В. М'ясищева, О. Петровський, М. Примуш, Л. Радзіховський, С. Рубінштейн, І. Сіняговська, В. Сластьонін, О. Соколова, Н. Талізіна, О. Топузов, Д. Узнадзе, М. Ярошевський та ін.

Постановка завдання. Мета наукового доробку – вивчити, проаналізувати й узагальнити наявні психолого-педагогічні положення щодо розуміння важливості інтеріоризації знань як засобу та дидактичної умови активації процесу формування суб'єктності учнів старшої школи, а також зацентувати увагу на урахованні положень певних методологічних підходів, котрі є сутнісно важливими, задля запровадження в практику освітнього процесу в старшій школі дидактичних механізмів впливу на формування досліджуваного феномена.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення проблеми інтеріоризації знань у психолого-педагогічному розумінні зазвичай пов'язується з традиційно актуальним питанням, що є важливим як для психології, так і для педагогіки, – питанням зовнішньої та внутрішньої детермінації. Теоретичні підвалини для розв'язку окресленого завдання пов'язуються з осмисленням певних загальнонаукових і суто психолого-педагогічних підходів, де значущі переваги надаються урахованню положень концепцій розвитку особистості як особливої цілісності, що функціонує тільки за дотримання умови єдності двох процесів: зовнішнього та внутрішнього – соціального й особистісного.

Одним із ефективних способів і шляхів оновлення змісту освіти загалом і змісту навчання конкретних предметів у старшій школі зокрема, а також моделювання інноваційних педагогічних технологій, що відповідають сучасним потребам суспільства щодо якості освітніх результатів, є, на думку вчених, орієнтація на компетентнісний підхід і реалізацію його дієвих механізмів.

О. Малихіна зазначає, що компетентнісний підхід у реаліях українського освітнього простору є методологічним орієнтиром і настановою до практичних дій, що зумовлює не лише оновлення змісту освіти, а і її концептуальну переорієнтацію, інтенсивний науковий пошук [5, с. 51]. Із позицій цього підходу проблема формування суб'єктності особистості, яка сьогодні є невід'ємною частиною теоретико-методологічних засад різних наук, у тому числі й педагогічної, набуває нового осмислення в сучасному освітньому просторі.

На думку Н. Арістової, освітній процес у контексті формування суб'єктності особистості є інтелектуальною творчою діяльністю у сфері освіти, що провадиться в навчальному закладі завдяки системі науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на передачу, засвоєння, примноження й використання знань, умінь та інших компетентностей особами, які навчаються, а також на формування гармонійно розвинутої особистості [1, с. 81].

Застосування принципів компетентнісного підходу до формування суб'єктності учнів старшої школи в процесі навчально-пізнавальної діяльності дає змогу створити такі дидактичні умови, за яких вони будуть набувати системних знань, розвивати загальнонавчальні та пов'язані з окремими предметами вміння й навички, а також здійснювати свідомий перехід від одного типу діяльності (навчально-пізнавальної) до іншого (самоосвітньої, професійно орі-



ентованої) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, що призведе до активзації механізмів і процесів формування їхніх ключових компетентностей з особливою акцентуацією на компетентності вміння вчитися, з її подальшим розвитком як самоосвітньої компетентності й компетентності вияву автономності в навчанні, організації та здійсненні навчально-пізнавальної діяльності.

«Державним стандартом базової і повної середньої освіти» передбачено реалізацію таких положень: «Варіативність методик організації навчання, а також наявність в учнів можливості обирати курси за вибором залежно від власних пізнавальних здібностей дають змогу застосовувати особистісно зорієнтований, компетентнісний і діяльнісний підходи.

У старшій школі, де навчання є профільним, обов'язковий для вивчення зміст освітніх галузей реалізується шляхом вивчення окремих предметів, курсів за вибором загальноосвітніх закладів відповідно до загальної кількості годин, передбачених для кожної галузі, або шляхом застосування модульної технології» [4].

Поняття «інтеріоризація» ґрунтовно аналізується в роботах Н. Арістової, О. Асмолова, Т. Ахутіної, О. Буділової, П. Гальперіна, В. Давидова, І. Ільєсова, Г. Ковальова, В. Ковальчука, О. Леонтьєва, О. Малихіна, О. Петровського, О. Пузиря, Л. Радзіховського, С. Рубінштейна, О. Соколової, Н. Талізної, О. Топузова, М. Ярошевського та ін.

І. Сіняговська в науковому доробку говорить про те, що в сучасних англійських психологічних словниках немає терміна «інтеріоризація», найближчим за значенням і звучанням є поняття «інтерналізація», яке використовується й у психоаналізі. Для психоаналітиків інтеріоризація – це психічний процес або низка процесів, у яких взаємини з реальними або уявними об'єктами перетворюються у внутрішні уявлення та структури. Згадане поняття використовується для узагальненого опису процесів поглинання, інтроєкції й ідентифікації, за допомогою яких міжособистісні стосунки стають внутрішньоособистими, утіленими у відповідні образи, функції, структури, конфлікти. У сучасному психоаналізі проблема інтеріоризації є дискусійною (Р. Шафер, У. Мейснер, Г. Левальд та ін.) Активно обговорюється питання про те, чи є поглинання, інтроєкція й ідентифікація різними ступенями, рівнями інтеріоризації, чи мають вони яку-небудь – або ієрархію, або всі ці процеси ідентичні та здійснюються паралельно один відносно іншого [8].

У педагогіці інтеріоризація (фр. *intériorization* – перехід зовнішнього у внутрішнє, лат. *interior* – внутрішній) розглядається як формування внутрішніх структур людської психіки за допомогою засвоєння зовнішньої соціальної діяльності, привласнення життєвого досвіду, становлення психічних функцій і розвитку загалом. Саме тому звертаємося до актуалізації інтеріоризаційних процесів у сучасних умовах переорієнтації освітнього процесу на компетентнісній основі. Пам'ятаємо, що набуття та подальше використання досвіду є невід'ємним складником структури будь-якої компетенції як кваліфікаційної вимоги та компетентності як особистісної якості.

Інтеріоризація виявляється не в простому переміщенні зовнішньої діяльності у внутрішній план свідомості, а у формуванні саме цієї свідомості. Завдяки інтеріоризації психіка людини набуває здатності оперувати образами предметів, що в цей час відсутні в його полі зору.

Поняття, що співпадають з інтеріоризацією, використовуються в психоаналізі під час пояснення того, яким чином в онтогенезі й філогенезі під впливом структури міжіндивідуальних відносин, що переходять «усередину» психіки, формується структура несвідомого (індивідуального або колективного), що визначає, у свою чергу, структуру свідомості.

Свого часу поняття інтеріоризації було активовано щодо вживання в науковому обігу представниками французької соціологічної школи (Е. Дюркгейм та ін.). Інтеріоризацію розуміли як процес, коли дитина запозичує в громадської свідомості поняття, уявлення, категорії, що потім утворюють структуру його власних поглядів. Воно також використовувалося французькими психологами П. Жане, Ж. Піаже, А. Валлоном та ін.

Першим психологом, який розглядав інтеріоризацію як психологічний принцип, був П'єр Жане. Ж. Піаже в операціональній теорії розвитку інтелекту підкреслював роль інтеріоризації в утворенні операцій, поєднанні узагальнених і скорочених, взаємозворотних дій.

Утворення певного внутрішнього плану не становило в теорії Ж. Піаже самостійної проблеми, але було природним наслідком розвитку мислення. За Ж. Піаже, інтеріоризація – явище вторинне від логічного розвитку мислення й означає створення плану ідеальних, власне логічних конструкцій. Питання про перехід від неписаного до психічного при цьому не порушувалося. В аналогічному смислі інтеріоризацію розуміли представники символічного інтеракціонізму.



Саме тому ми звертаємося до вивчення поняття інтеріоризації в контексті формування суб'єктності учнів старшої школи в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Процес інтеріоризації розуміється як перетворення структури предметної діяльності в структуру внутрішнього плану свідомості (Л. Виготський, О. Леонтьєв, П. Гальперін). Позиції вчених з проблем інтеріоризації критично оцінювали С. Рубінштейн, Б. Ломов, О. Брушлинський.

Принципове значення поняття «інтеріоризація» отримало в теорії Л. Виготського, де воно розглядається як перетворення зовнішньої предметної діяльності в структуру внутрішнього плану свідомості. Науковець здебільшого застосовував термін «вращення» (синонім інтеріоризації), котрий розумів як перетворення зовнішніх засобів і способів діяльності у внутрішні, розвиток внутрішньоопосередкованих дій із дій зовнішньоопосередкованих. Одне з основних положень Л. Виготського полягало в тому, що кожна дійсно людська форма психіки спочатку складається як зовнішня соціальна форма спілкування між людьми й лише згодом у результаті інтеріоризації стає психічним процесом окремого індивіда. Саме в цьому переході від зовнішніх, розгорнутих, колективних форм діяльності до внутрішніх, згорнутих, індивідуальних форм її виконання, тобто в процесі інтеріоризації, перетворення інтерпсихічного в інтрапсихічне, відбувається психічний розвиток людини.

О. Леонтьєв у працях конкретизував і розвинув низку положень Л. Виготського. Науковець послідовно відстоює думку, що принципове й ключове значення для розуміння розвитку психіки дитини має вивчення процесу перетворення її зовнішньої сумісної діяльності в індивідуальну, що регулюється внутрішніми утвореннями, тобто вивчення інтеріоризації сумісної діяльності й пов'язаних із нею психічних функцій.

О. Леонтьєв розглядав питання про співвідношення інтеріоризації з пам'яттю. Він принципово відокремлював засвоєння суспільно-історичного досвіду від засвоєння будь-якої іншої інформації.

Ці теоретичні побудови О. Леонтьєва отримали конкретно-психологічне відображення в розумінні процесів навчання та виховання. На думку О. Леонтьєва, для побудови в дитини мисленневої дії спочатку її зміст потрібно дати в зовнішній предметній (або екстеріоризованій) формі, а далі шляхом її перетворення, узагальнення й скорочення за допомогою мовлення (тобто шляхом інтеріоризації) перетворити цю дію у власне розумову.

Іншими словами, знання можуть бути повноцінно засвоєні дитиною лише під час виконання нею певних предметних і розумових дій, що спеціально в неї формується. Разом із цим у ході здійснення дій, що спрямовані на розв'язання визначених завдань, людина оволодіває не лише конкретними знаннями, а й відповідними психічними здібностями й засобами поведінки. У цьому й полягає основна ідея діяльнісного підходу до процесів навчання та виховання [4, с. 117].

Розроблена П. Гальперіном теорія етапного формування розумових дій і понять є фактично теорією інтеріоризації. Найважливіше місце в цій теорії посідає вчення про орієнтовну основу дій, що становить головну структурну одиницю діяльності людини.

Дослідження П. Гальперіна змінили уявлення про природу «внутрішнього плану» і процесу інтеріоризації: йому вдалося показати, що розумовий план – не порожній посуд, у який щось уміщується, розумовий план утворюється, формується в ході й результаті інтеріоризації.

Різноманітність визначень і концепцій говорить про неоднозначність підходів до розуміння психолого-дидактичного феномена інтеріоризації.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, аналіз різних наукових підходів до визначення терміна «інтеріоризація» доводить, що результатом цього процесу є не просто набуття нових знань, а перетворення структури особистості. Саме тому проаналізовано й узагальнено наявні психолого-педагогічні положення щодо розуміння важливості інтеріоризації знань як засобу та дидактичної умови активації процесу формування суб'єктності учнів старшої школи з урахуванням положень наукових підходів, котрі є важливими задля запровадження в практику освітнього процесу в старшій школі дидактичних механізмів впливу на формування досліджуваного феномена.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арістова Н.О. Формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: теорія і практика : [монографія] / Н.О. Арістова. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2017. – 400 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений / Л.С. Выготский. – М., 1982. – Т. 2. – 1982. – 504 с.
3. Гальперин П.Я. Введение в психологию : [учебное пособие для вузов] / П.Я. Гальперин – М. : Книжный дом «Университет», 1999. – 332 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти, 2011 [Електронний ресурс]. –



Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.

5. Малихін О.В. Формування загальнокультурної компетентності студентів філологічних спеціальностей : [монографія] / О.В. Малихін, І.С. Гриценко. – К. : Видавництво ТОВ, 2015. – 492 с.

6. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М. : ИНФРА-М, 1999. – 528 с.

7. Психология развития. Словарь / под общей ред. А.В. Петровского, редактор-составитель Л.А. Карпенко. – М. : ПЭР СЭ, 2005. – 176 с.

8. Сіняговська І.Ю. Проблема інтеріоризації знань у психолого-педагогічній літературі / І.Ю. Сіняговська // Педагогіка вищої та середньої школи : зб. наукових праць / за ред. проф. З.П. Бакум. – Кривий Ріг : КДПУ, 2015. – Вип. 45. – С. 292–298.

СЕКЦІЯ 3
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 371.035:477

СЕРЕДОВИЩНИЙ ПІДХІД ДО ГРОМАДЯНСЬКОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІБабкіна М.І., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов*Національний університет «Львівська політехніка»*

У статті розглянуто середовищний підхід до громадянського виховання молоді. Зазначено, що важливе значення у формуванні особистості має навколишнє, соціальне й освітньо-виховне середовище. Встановлено, що цей підхід спрямований на необхідність формування громадянських якостей, цінностей, громадянської компетентності молоді шляхом її залучення до активної громадянської діяльності в соціальному середовищі.

Ключові слова: *громадянське виховання, середовищний підхід, навколишнє, соціальне, освітньо-виховне середовище, громадянська діяльність, молодь.*

В статье рассмотрен средовой подход к гражданскому воспитанию молодежи. Отмечено, что важное значение в формировании личности имеют окружающая, социальная, образовательно-воспитательная среда. Установлено, что этот подход направлен на необходимость формирования гражданских качеств, ценностей, гражданской компетентности молодежи методом её приобщения к активной гражданской деятельности в социальной среде.

Ключевые слова: *гражданское воспитание, средовой подход, окружающая, социальная образовательно-воспитательная среда, гражданская деятельность, молодежь.*

Babkina M.I. ENVIRONING APPROACH TO CIVIC EDUCATION OF YOUNG PEOPLE

The article deals with the environing approach to the civic education of young people. It is noted that the surrounding, social and educational environment plays an important role in the formation of personality. It is established that this approach is directed at the necessity of formation of civic qualities, values, civic competence of youth through their involvement in active civic activity in the social environment.

Key words: *civic education, environing approach, surrounding, social, educational environment, civic activity, youth (young people).*

Постановка проблеми. У різні періоди розвитку суспільства підходи до проблеми громадянського виховання залежали від історичних, соціально-політичних, економічних умов. Як зазначено в Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності, дія загальних закономірностей розвитку громадянськості опосередковується впливом конкретно-історичних умов життєдіяльності суспільства загалом і його членів зокрема [5]. В Україні відбуваються активні процеси трансформації громадянського суспільства, що передбачає не тільки загальне розуміння такого перетворення, але й переосмислення різних підходів до громадянського виховання молодого покоління, введення його в систему демократичних цінностей, формування в молоді громадянської культури, громадянської компетентності, активної громадянської позиції, здатності набувати навички громадянської активності та соціальної взаємодії. Тому актуальною є проблема в розробці ефективних форм

і методів реалізації системи громадянського виховання молоді особистості.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Наукові підходи до громадянського виховання молоді, психолого-педагогічні аспекти виховання громадянина, інноваційні виховні технології формування суспільно-активної особистості висвітлені в дослідженнях Р. Арцишевського, Т. Бакки, І. Беха, М. Боришевського, П. Вербицької, В. Горбатенка, Н. Дерев'янка, В. Іванчук, П. Кендзьора, Л. Корінної, Л. Крицької, Г. Назаренко, С. Позняк, О. Пометун, С. Рябова, О. Сухомлинської, І. Тараненко, Т. Титаренко, К. Чорної, М. Шимановського та ін.

Сучасні педагогічні дослідження пропонують середовищний підхід як технологію управління через середовище освітньо-виховними процесами. Основні положення середовищного підходу у формуванні особистості досліджували Т. Алексеєнко, А. Афанасьєв, А. Баль, Є. Бондарєвська, М. Братко, В. Веснін, Н. Іщук, А. Каташов, Л. Кепачєвська, Л. Коган, І. Левицька,



А. Лукіна, Ю. Мануйлов, Л. Новікова, В. Петровський, К. Приходченко, О. Семенов, Г. Тарасенко, І. Червінська, І. Щендрик, І. Якиманська, В. Ясвін (освітньо-виховне середовище); А. Галицька, В. Горяніна, Б. Ельконін, К. Крутій, В. Мухіна, Б. Скоморовський, Т. Чернікова, І. Фурман, С. Шипунов (розвивально освітнє середовище); А. Білощицький, С. Лещук, Л. Панченко, С. Поздняков, Н. Резник, А. Хуторський (інформаційно-освітнє та комп'ютерне середовище); О. Ярошинська (середовищний підхід у професійній освіті); Б. Афанасьєв, О. Будник, Г. Волков (етновиховне та етноінформаційне середовище); О. Каташова, Н. Нікішина (духовно-інтелектуальне середовище); Г. Лаврентьева, О. Плотніков (здоров'язбеігаюче освітнє та фізично розвивальне середовище); Л. Келембет, М. Радченко, Н. Ткачук, О. Шапран (інноваційне освітнє середовище); О. Безпалько, Г. Дементьева, А. Копська, З. Кобилінська, О. Кульчицька, Н. Максимова, Р. Малиношевський, В. Москаленко, С. Мукомел (вплив соціального середовища на формування особистості); О. Верещак, Л. Побережна, Т. Тюльпа (культурне та соціокультурне середовище); В. Буєва, М. Іщенко, М. Сорокін, І. Якиманська (взаємозв'язок соціокультурного простору з розвитком особистості).

Однак у наукових дослідженнях недостатньо розкрита проблема середовищного підходу до громадянського виховання молоді.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у теоретичному аналізі середовищного підходу та розкритті необхідності його застосування до громадянського виховання молоді в сучасних умовах трансформації громадянського суспільства в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Досліджуючи проблему середовищного підходу до громадянського виховання молоді, насамперед, зупинимося на дефініції терміна «середовище». Середовище трактують як сукупність умов існування людини та суспільства, як складну й неоднозначну систему умов розвитку особистості, що, з одного боку, протистоїть їй, а з іншого – змінюється за допомогою дій і вчинків самої людини. Науковці приділяють значну увагу дослідженню різних видів середовища, яке ефективно впливає на багатогранний розвиток особистості. Розглянемо середовище як систему впливу та умов формування особистості в сучасному громадянському суспільстві.

На основі психолого-педагогічних джерел можемо стверджувати, що безпосе-

реднім фактором, який впливає на розвиток молоді особистості, є середовище, що оточує її протягом життя, починаючи з сімейного оточення і закінчуючи соціумом, і змінюється за допомогою діяльності самої ж особистості [1, с. 434–435]. Саме тому науковці вважають, що доцільно застосовувати середовищний підхід, який є особливим способом пізнання, розвитку та виховання молодого покоління.

Середовищний підхід ґрунтується на комплексі науково-філософських уявлень про те, чим є особистість і середовище, як вони пов'язані між собою. Саме в результаті взаємодії середовища й особистості постає спосіб її життя, основні риси якого й визначаються умовами середовища [12, с. 28–29].

Важливе значення у формуванні особистості має навколишнє (природне), соціальне й освітньо-виховне середовище. Під навколишнім середовищем розуміють частину зовнішнього середовища, що оточує людину, підтримує її існування, створює умови для діяльності та суспільних відносин, безпосередньо впливає на її життя і здоров'я [6]. Зокрема, природне середовище, тобто кліматичні та географічні умови, впливає як на фізіологічний розвиток молоді людини, так і на формування її особистості через спосіб життя, трудову діяльність, звичаї, традиції тощо, що має безпосередній зв'язок із соціальним середовищем. Тоді як соціальне середовище охоплює суспільні умови становлення, розвитку та діяльності людей, які тісно пов'язані з суспільними відносинами. Соціальне середовище, яке складається з сімейного оточення, різних соціальних груп, засобів масової інформації, державних та громадських організацій, навчальних закладів тощо, має найбільше значення для онтогенезу молоді особистості, впливає на її соціалізацію та громадянське становлення.

Соціалізація особистості, як зазначає В. Сорочинська, невіддільна від соціального середовища, зокрема, таких його сфер, як політична, соціальна, духовна, що формують певні очікування щодо моделей поведінки. Ці очікування перетворюються відповідними соціальними інститутами на цілі, завдання, зміст соціального виховання. Соціальне середовище як сукупність соціальних умов виховання безпосередньо впливає на механізми його регулювання. Зміни у виховному процесі зумовлюються змінами у структурі та функціонуванні соціального середовища [11, с. 4–6].

Громадянське виховання є складовою частиною процесу соціалізації та здійснюється під впливом різних соціальних агентів



і інститутів: сім'ї (батьки, рідні), навчальних закладів (вчителі, вихователі, наставники), засобів масової інформації, формальних і неформальних груп (однолітки, товариші, друзі), громадських організацій, релігійних конфесій тощо.

Процес виховання, як складна система, є одним із компонентів соціального середовища. Виховний процес не може існувати поза соціальним середовищем, а, навпаки, взаємодіє з ним. Тому середовищний підхід до виховного процесу передбачає взаємодію процесу виховання з соціальним середовищем.

Аналіз психолого-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що в процесі соціалізації виявляється потяг особистості до самоутвердження в соціальному середовищі. Як стверджує А. Баль, середовищний підхід забезпечує створення простору, в якому завдяки цілеспрямованій виховній діяльності уможливується розвиток соціальності індивіда задля його ефективного соціального становлення і перетворення на суб'єкт соціального розвитку самого себе і соціуму [2, с. 157].

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної практики, формування позитивних якостей особистості та подолання наслідків впливу негативних чинників здійснюється в освітньо-виховному середовищі, яке є сукупністю об'єктивних зовнішніх умов, факторів, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освіти. Як педагогічний феномен це система впливів і умов формування та розвитку особистості, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні. Як зазначає О. Керницький, освітньо-виховне середовище складається з просторово-тимчасових, соціально-культурних, діяльнісно-комунікативних, інформаційних та інших факторів, які з'являються як цілеспрямовано створювані й спонтанні умови взаємодії особистості й об'єктивного світу [4].

Середовище складається не само по собі та не на основі рекомендацій або побажань, для його виникнення необхідна спеціально організована діяльність, зокрема інноваційна педагогічна, ефективність якої є лише за умови її проектування [10, с. 63–65].

Освітньо-виховне середовище К. Приходченко розглядає як інноваційно-комунікативну технологічну систему освіти України, орієнтовану на те, щоб кожен, хто навчається, мав сприятливі комфортні умови для розвитку та саморозвитку. Технологія створення освітньо-виховного середовища сприяє домінуванню інтелектуальної творчої праці особистості як

основного багатства та надбання суспільства [8; 9].

Навчально-виховний процес відбувається через розвиток свідомості особистості, емоційно-почуттєву сферу, навички, уміння, вчинки, діяльність, спілкування. У процесі формування особистості важливого значення набуває діяльність, яка має різні форми (навчально-пізнавальну, трудову, ігрову, художньо-естетичну, спортивну та ін.) та спрямована на розвиток мотиваційної сфери молоді, на формування її соціальної, зокрема громадянської, активності.

Виховання активного, компетентного громадянина значним чином залежить від інноваційних педагогічних технологій, що базуються на взаємодії учасників навчально-виховного процесу, сприяють формуванню моральних якостей, світоглядних орієнтацій, власних переконань, які є основою громадянського самовизначення. До таких виховних технологій в освітньо-виховному середовищі належить метод соціальних проектів, який передбачає залучення молоді до активної громадянської діяльності, де молода особистість набуває досвіду соціальної взаємодії у вирішенні суспільних проблем. У процесі проектної діяльності молодь досліджує актуальні проблеми місцевої громади, здійснює реальні кроки для їх вирішення, залучаючи до спільної діяльності громадськість.

Необхідно зазначити, що ефективність навчально-виховного процесу зростає від поєднання виховання і самовиховання. На підставі аналізу психолого-педагогічних джерел під самовихованням розуміємо самостійну, цілеспрямовану, систематичну діяльність особистості, яка спрямована на формування і вдосконалення її соціально цінних якостей і усунення недоліків. Самовиховання здійснюється з метою максимальної самореалізації особистості в соціальному середовищі. На думку О. Ярошинської, чим більше і повніше особистість використовує можливість середовища, тим успішніше відбувається її вільний і активний саморозвиток [13, с. 107]. Наукові дослідження визнають важливу роль середовища в індивідуальному розвитку особистості, згідно з яким організацію навчально-виховного процесу становлять механізми внутрішньої активності особистості в її взаємодії з середовищем.

Саме тому необхідно орієнтувати молодь на соціальне утвердження в процесі навчально-виховної діяльності, де вона здобуває певні знання та норми суспільної поведінки. Через систему навчальних дисциплін і позакласну діяльність активно фор-



муються світогляд, переконання, позиція молодшої особистості.

Середовищний підхід до виховання, як зазначає А. Баль, розуміння його як соціокультурного феномена підкреслює значущість і актуальність виховання для суспільства. В рамках цього конструюється ідеал особи як соціального типа, моделі громадянина, патріота, а середовище є безпосереднім фактором, що впливає на розвиток та виховання особистості [2, с. 161]. На думку Г. Назаренко, середовищний підхід передбачає не лише використання виховного потенціалу середовища (соціального, суспільно-політичного), а й створення педагогічно доцільного виховного простору, сприятливого для виховання культури демократії молодшої особистості [7]. Як стверджує О. Будник, у моделюванні етновиховного середовища першочерговим вважають максимальне врахування природних здібностей молодшої особистості, її етнопсихологічних та індивідуальних особливостей, пізнавальних інтересів; спрямування на вивчення, передусім, власного історичного досвіду задля розвитку високої громадянської культури; орієнтацію на принципи демократії в організації освітньої діяльності на національному ґрунті [3, с. 182].

Саме тому особливого значення для виховання молодих громадян набуває середовищний підхід, який застосовує різні варіанти взаємодії молоді з численними соціальними інституціями та агентами, орієнтує молоду особистість на соціальне утвердження в процесі навчально-виховної діяльності, де вона набуває певних знань і норм суспільної поведінки. Сутність цього підходу полягає в тому, щоб виховувати молодих людей у середовищі, яке їх об'єднує як спільність і через організацію сприйняття середовища, що удосконалюється самою особистістю за допомогою агентів соціального впливу та взаємодії. Цей підхід спрямований на громадянське становлення молоді в демократичному суспільстві, на її активну соціальну взаємодію у вирішенні суспільно важливих проблем своєї громади, інтеграцію освітнього середовища, сім'ї та громадськості.

Для того, щоб молода особистість могла успішно засвоїти соціальні ролі й виконувати різні види діяльності в суспільному житті, вона має оволодіти певними якостями, знаннями, уміннями, навичками, набутти соціальний досвід, вміти інтегруватись у динамічне суспільство, активно діяти та співпрацювати в соціальному середовищі, бути здатною ефективно вирішувати різні проблеми своєї громади.

Висновки з проведеного дослідження. З метою ефективної організації процесу громадянського виховання молоді нами був визначений та теоретично обґрунтований середовищний підхід. Цей підхід спрямований на необхідність формування громадянських якостей, цінностей, громадянської компетентності молоді шляхом її залучення до активної діяльності в соціальному середовищі; на усвідомлення того, що в центрі освітньо-виховного процесу стоять інтереси, потреби, можливості, права, суверенітет особистості. На нашу думку, дотримання середовищного підходу забезпечить виховання особистості здатної до активної громадянської діяльності та соціальної взаємодії, утверджуючи свою потребу в реалізації особистісних цінностей та власних світоглядних позицій. Від особливостей соціального, культурного, політичного, економічного розвитку громадянського суспільства залежить прийнята в ньому система виховання і навчання. Саме тому важливим завданням є створення освітньо-виховного середовища з метою формування активного суб'єкта громадянського суспільства, з високим розвитком моральних якостей, здатного до соціальної взаємодії у вирішенні важливих проблем своєї громади. Ефективність громадянського виховання значним чином залежить від запровадження в освітньо-виховному середовищі інноваційних педагогічних технологій, до яких належить проектна діяльність. Проектна діяльність передбачає набуття молоддю знань і навичок, необхідних для оволодіння практичним досвідом участі в суспільному житті для свідомої й дієвої громадянської активності.

Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в розкритті синтезу різних наукових підходів до громадянського виховання молоді, що дасть змогу глибше зрозуміти виховний процес, його витoki, шляхи та методи реалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабкіна М.І. Наукові підходи до організації процесу громадянського виховання молоді / М.І. Бабкіна // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. – № 4(580). – С. 430–438.
2. Баль А. Середовищний підхід у вихованні особистості / А. Баль // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Випуск 50. – С. 156–161.
3. Будник О.Б. Етно-виховне середовище педагогічного навчального закладу: теоретико-методичний аспект / О.Б. Будник // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2012. – № 5. – С. 175–184.



4. Керницький О.М. Освітнє середовище вищого навчального закладу як педагогічний феномен [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://library.uipa.edu.ua/images/data/zbirnik/kernskiy.pdf>.
5. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності: проект [наук. творч. колектив: О.В. Сухомлинська (наук. кер.) та ін.] // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С.7–13.
6. Навколишнє середовище та його складові // Studopedia [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://studopedia.su/10_550_navkolishnie-seredovishta-yogo-skladovi.html.
7. Назаренко Г.А. Сучасні підходи до виховання культури демократії старшокласників [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.pandia.org/text/79/502/47910-7.php.
8. Приходченко К.І. Середовищний підхід до навчання та виховання молоді / К.І. Приходченко // Шлях освіти. – 2010. – № 3. – С. 22–27.
9. Приходченко К.І. Підхід до організації навчально-виховного процесу з погляду середовища: теоретичний аспект / К.І. Приходченко // Педагогіка і психологія. – 2011. – № 3. – С. 17–31.
10. Радченко М.В. Середовищний підхід як інноваційна технологія навчання / М.В. Радченко // Теорія і практика природничого навчання школярів: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Чернігів, 23–24 квітня 2014 р.). – Ч., 2014. – С. 63–65.
11. Сорочинська В.Є. Організація роботи соціального педагога: [Навчальний посібник] / В.Є.Сорочинська. – К: Кондор, 2005. – 198 с.
12. Формування просоціальної поведінки учнів в умовах превентивного виховного середовища загальноосвітнього навчального закладу [монографія] / [Кириченко В.І., Єжова О.О., Нечерда В.Б., Тарасова Т.В., Хомич О.Л.]; за заг. ред. канд. пед. наук, ст. наук. співроб. Кириченко В.І. – Тернопіль: ТЗОВ «Терно-граф», 2016. – 244 с.
13. Ярошинська О.О. Середовищний підхід в професійній освіті: теоретичні засади та перспективи впровадження / О.О. Ярошинська // Проблеми підготовки сучасного вчителя : збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С. (гол. ред.) та інші]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2011. – Вип. 4. – Ч. 1. – С. 104–109.

УДК 373.545:371.4

КОНЦЕПЦІЯ ЕКОЛОГІЧНОГО ВИХОВАННЯ ВАСИЛЯ СУХОМЛИНСЬКОГО ТА ЇЇ РЕАЛІЗАЦІЯ В УМОВАХ СУЧАСНОЇ УРБАНІЗАЦІЇ

Баранюк І.Г., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті розглядаються проблеми реалізації концепції екологічного виховання Василя Сухомлинського в умовах гуманітарних проблем, котрі зумовлені процесом урбанізації. Розглянуті професійні компетентності вчителя, необхідні йому для успішного здійснення екологічного виховання в сучасних умовах.

Ключові слова: Василь Сухомлинський, виховання природою, екологічне виховання, урбанізація, компетентності вчителя.

В статье рассматриваются проблемы реализации концепции экологического воспитания Василия Сухомлинского в условиях гуманитарных проблем, которые обусловлены процессом урбанизации. Рассматриваются профессиональные компетентности учителя, необходимые ему для успешного осуществления экологического воспитания в современных условиях.

Ключевые слова: Василий Сухомлинский, воспитание природой, экологическое воспитание, урбанизация, компетентности учителя.

Baraniuk I.H. VASYL SUKHOMLYNSKY'S CONCEPTION OF THE ECOLOGICAL UPBRINGING AND ITS IMPLEMENTATION IN THE CONTEXT OF THE PRESENT URBANIZATION

The paper deals with the conception of the ecological upbringing in the artistic legacy of Vasyl Sukhomlynsky in the context of the human problems caused by the urban process. The professional teaching competences those are essential for a teacher for the effective realization the process of the ecological upbringing in the present context.

Key words: Vasyl Sukhomlynsky, upbringing by nature, ecological upbringing, urbanization, teaching competences.



Як і кожне видатне явище, педагогічна спадщина Василя Сухомлинського з плином часу потребує переосмислення, оновленої оптики сприймання. Потреба в такому підході стає особливо актуальною нині, коли педагогічна громадськість готується відзначити 100-літній ювілей видатного педагога.

Саме тому дуже важливо у педагогічній спадщині В. Сухомлинського не тільки виявляти важливі педагогічні концепти, а й зв'язати їх із найбільш проявленими у вітчизняній та світовій педагогічній науці і практиці тенденціями. Вивчення педагогічної спадщини В. Сухомлинського із сучасних позицій переконує нас у тому, що багато думок видатного педагога не лише зберегли свою актуальність до нашого часу, а й звучать цілком інноваційно в контексті сучасних пошуків нових форм навчання і виховання, які розробляються як у вітчизняній, так і в зарубіжній педагогічних системах. Наприклад, однією з ознак фінської шкільної педагогічної системи, котра відзначається гуманістичним ставленням до учня, є її зорієнтованість на виховання любові до природи. Таке спрямування дуже важливе з огляду на те, що екологічне виховання, яке ґрунтується на вихованні любові до природи, набуває дедалі більшої актуальності в сучасній школі.

Вказані тенденції мають багато точок дотику з педагогічними концептами виховання та навчання засобами природи, котрі активно розроблялися В. Сухомлинським. Вони описані в багатьох його працях, у першу чергу, у відомій книзі «Серце віддаю дітям».

Про вплив зовнішнього середовища на процес виховання та розвитку дитини наголошували у своїх працях видатні педагоги Я. Коменський, Дж. Локк, Й. Песталоцці, Ж. Руссо, К. Ушинський. Педагогічний інструментарій виховання природою досліджують Л. Бондар, Г. Бондаренко, С. Бричок, Л. Верзацька, Т. Гладюк. Проте проблемам виховання природою в умовах урбанізації, котрі найтіснішим чином пов'язані з проблемами екологічного виховання, поки що приділяється мало уваги. Це і визначає актуальність нашої статті, головне завдання якої полягає в тому, щоб у світлі проблем, що зумовлені процесами сучасної урбанізації, розглянути концепцію виховання природою у творчій спадщині В. Сухомлинського.

Якщо спробувати визначити сам «механізм» виховного потенціалу природи, то він, за В. Сухомлинським, полягає у тому, що краса «розм'ягшує» душу дитини, робить її чутливішою до слова, прихильнішою до

добра, підвищуючи таким чином ступінь її вихованості. Водночас В. Сухомлинський переконливо показав природу як джерело розумового виховання. Знайомство з природою, щоденне осягнення її великих та малих таємниць, здійснюване під керівництвом педагога, є для дитини чудовою школою розумового розвитку. Усі зазначені складові частини виховного процесу перебувають у режимі взаємодоповнення та взаємосприяння.

Набута здатність сприймати і переживати красу природи, розуміння того, що в природі все взаємопов'язане, сформоване ставлення до неї як до середовища, в якому проходить твоє життя, – все це створює передумови для дієвого екологічного виховання. У творах В. Сухомлинського є багато глибоких думок щодо здійснення такого виховання. Чого лише вартий такий підхід: «Наш педагогічний колектив, – пише Василь Олександрович, – вважає дуже важливим, щоб до родючого чорнозему, по якому дитина ходить і якого може не помічати, дитина з перших кроків свого свідомого життя ставилася, як ставиться підводник до стінок свого підводного човна: він живе доти, поки ці стінки міцні й невразливі» [4, с. 547].

Здається, не потребує особливої аргументації той факт, що учні, наділені такими якостями, є надзвичайно сприйнятливими до екологічних проблем. Вихованці, які розвинули у себе здатність не тільки переживати красу оточуючого світу, а й розуміти, що в ньому все взаємопов'язане, фактично отримують чудову основу для подальшого екологічного виховання.

Не тільки педагоги, а й громадськість усього світу накопичила величезний досвід екологічної освіти. І якщо говорити про внесок Василя Олександровича у цей досвід, то суть його полягає, власне, у тому, що розроблена ним система екологічного виховання ґрунтується на органічному поєднанні емоційно-естетичного складника з глибоким розумінням того, що в природі все взаємопов'язане. І цю взаємопов'язаність треба зберігати.

«Є в понятті «природа» і щось значніше: вона єдине ціле. У цьому цілому – своя гармонія і постійність, взаємозв'язки і залежності; вона – джерело нашого буття і сама суть нашого буття, вона єдина і нерозривна з нами, людиною. Кожен із нас – «природа, що стала людиною». Людина доти могутня й непереможна, поки вона вірила законам природи – пізнаним і непізнаним, не нею встановленим. Активно впливати на природу, але при цьому залишатися сином її, бути вінцем її творіння і водночас волода-



рем її сил, по-синівському бережливо ставитися до неї – ось яку позицію нам треба виховувати в учнів у процесі їх взаємодіяння з природою. Інакше кажучи, вивчення природи не має зводитися до того, що маленька людина, в якій відкриваються очі на світ, бачить корінь, стебло, листя і міркує про те, як взаємопов'язані ці частини рослини як єдине ціле. Коли в неї відкриваються на світ очі, вона має побачити й зрозуміти, в чому корінь нашого життя, від чого залежить те, що в нас на столі хліб, масло, м'ясо і молоко, що ми дихаємо свіжим повітрям і в літню спеку купаємося в річці» [3, с. 554–555], – у цих словах В. Сухомлинського природозахисний пафос чудово поєднаний із простою, але надзвичайно переконливою філософією самозбереження.

За В. Сухомлинським, екологічне виховання, продовжуючись у середньому і старшому шкільному віці, дещо видозмінюється за формами педагогічного впливу. Виховання емоційно-естетичного ставлення до природи, так само як і наближення до таємниць світобудови, активно продовжується, але дедалі більшого значення набуває трудове виховання у його «павлиському» варіанті, коли праця на землі позначена добротворенням – садінням дерев, доглядом за ними, очищенням джерел.

Можна легко передбачити, що сучасний учитель, особливо учитель міської школи, задається приблизно такими питаннями: «Чи не застаріло є у наш час концепція В. Сухомлинського про виховання красою природи?» В. Сухомлинський писав про сільську школу 50–60-х рр. ХХ ст. Павлиська школа, на матеріалі якої розроблялася його педагогічна система, стояла в саду. До лісу, до поля, до ставка – рукою подати. У часи Сухомлинського телевізор тільки почав з'являтися у сільських хатах, поява комп'ютера, який нині забирає більшу частину вільного часу в школярів, ще й не передбачалася. Не так давно міське населення України кількісно перевищило сільське. Сучасна дитина живе у щільному і далеко не завжди сприятливому для її морального виховання інформаційному середовищі. З одного боку, сприймаючи інформацію через телебачення, радіо, інтернет, дитина нібито й набагато більше знає про світ за своїх попередників, а з іншого – ця інформація далеко не завжди сприяє здоровому моральному вихованню. Нині дедалі частіше ведуться розмови про нову генерацію дітей – т. зв. «дітей індиго», які вирізняються особливою інтелектуальною проникливістю, розвинутою інтуїцією, але страждають гіперактивністю, яка поєднується з невмінням зосереджуватися. Ідеться переважно

про дітей, що формуються в умовах урбанізації.

Таку проблему передбачав В. Сухомлинський наприкінці 70-х рр. Він не лише описав її перші прояви, а й висловив своє ставлення до неї. «Часто можна чути твердження: нинішні діти дістають значно більше інформації, чим діставали вони, скажімо, три десятиріччя тому. Зміна якості інформації, постійно зростаючий її потік – ось що прийшло у світ сучасного дитинства, і, звичайно, було б нерозумно не враховувати ці обставини, визначаючи подальші шляхи розвитку освіти. Відбулися і відбуваються зміни в характері надходження інформації з навколишнього світу. Дитині тепер не обов'язково іти до джерела думки і слова» [4, с. 538]. І справді, сучасна дитина отримує майже готову, відповідним чином «розфасовану» у придатні для швидкого засвоєння форми інформацію. Момент самостійного здобування інформації у певному розумінні виключається, стає зайвим. «Протягом п'яти хвилин навчальний фільм розповість і покаже, як квіткова крапка перетворюється у квітку, а квітка – у плід; не треба ходити до живої рослини багато днів, немає потреби чекати вдалого збігу обставин для того, щоб на власні очі побачити окремі рідкісні явища» [4, с. 539]. Тут Сухомлинський змодельював один із багатьох способів отримання сучасною дитиною інформації про навколишній світ. У цьому разі йдеться про інформацію корисну, бо дитина пізнала, нехай у скороченому варіанті, процес появи квітки, а потім і плоду. Проте нині є й інші способи пізнання життя, скажімо, такі, як комп'ютерні ігри. Можна порівняти духовний набуток дитини, яка протягом кількох годин разом з учителем здійснила чергову подорож у природу, з інформаційним набутком дитини, яка провела за комп'ютером кілька годин, азартно переживаючи сюжет чергової комп'ютерної гри. В обох випадках діти пізнали щось нове, пережили певні емоції. Не будемо зараз у гіпотетичному режимі аналізувати ці два різних джерела інформації та емоцій. Просто візьмемо до уваги, що В. Сухомлинський сотні разів аналізував вплив природи на духовний та розумовий розвиток дитини.

Василь Олександрович запитує: добре це чи погано, коли дитина живе у потоці постійно зростаючої, «готової до вжитку» інформації про навколишній світ. Його відповідь амбівалентна: «І добре, і погано». «Технічні засоби створюють прекрасні можливості для швидкого пізнання речей і явищ, ніби наближають світ до дитини. Але вони водночас і віддаляють світ при-



роди, коли безпосереднє спілкування з нею замінюється «скороченим» «умовним» баченням зображення окремих явищ. Природа незмірно багатша й цікавіша від будь-якої скороченої інформації про неї» [4, с. 539]. А далі висновок великого педагога і мислителя звучить як вердикт: «Живі явища, живе споглядання, активне спілкування з природою не можна замінити ніякою інформацією, яку несуть технічні засоби» [4, с. 539].

Сухомлинський блискуче довів, що природа одночасно є джерелом краси, радості, здорової моралі, знань, здоров'я, тобто є джерелом найважливіших для людини життєвих цінностей. І що ж буде, якщо це джерело зміліє? Ось чому він попереджує: «Природа – колиска дитячої думки і треба прагнути, щоб кожна дитина пройшла школу дитячого мислення. Дорого, дуже дорого доводиться розплачуватися за забуття цієї істини. Неуважність, невміння зосередитися, нездатність самостійно працювати, безпорадність у розв'язанні розумових завдань – ці серйозні недоліки розумової праці учнів саме і є причиною того, що колиска думки залишилася незайманою в дитинстві» [4, с. 539]. Сухомлинський, пишучи про «неуважність, невміння зосередитися» дітей, які не пройшли школу природи як школу «дитинства думки», говорить про одну з основних проблем урбанізованого нового покоління, яка формулюється як діагноз – дефіцит сконцентрованої уваги.

Сучасна педагогічна наука ще не виписала більш-менш повний портрет урбанізованої дитини, позбавленої спілкування з природою. Створення такого портрета є одним з найактуальніших завдань. Проте вже нині треба шукати відповіді на запитання, як не втратити в умовах урбанізації те могутнє і нічим не заміниме джерело виховання, яким є природа.

Урбанізація – процес об'єктивний, незалежний від нас, його не уникнути. М.К. Реріх, уся творчість якого була гімном природі, її величності та красі, був глибоко переконаний в якомусь винятково благодіючому її впливі на людину. «Завжди особливо багато чекаєш і при тім рідко в цьому помиляєшся, коли зустрічаєшся з людиною, яка в юності багато спілкувалася з природою, з людиною, яка так би мовити вийшла з природи <...>. Люди, – продовжує Реріх, – що вийшли з природи, якимось інстинктивно чистіше, і при цьому вже не знаю, чи нашіптє це мені завжди доцільна природа, чи тому здоровіші духовно, але вони зазвичай краще розподіляють свої сили <...>».

«Киньте все, їдьте в природу», – кажуть людині, яка втратила рівновагу, фізичну чи

моральну; але від одної її тілесної присутності в природі толку буде мало, і хороший результат буде лише, якщо йому вдасться злитися з природою духовно, ввібрати духовну красу її, тільки тоді природа дасть прохачу сили та здорову, спокійну енергію» [1, с. 79–71]. Але, творячи такий величавий гімн природі, її ошляхетнюючому впливу на людину, М. Реріх переконаний, що в урбанізації теж є своя краса: «Не можна, – твердить він, – виключати краси з життя поза природою. Хай міста товпляться один на одного, нехай вони закутуються покривалом дротяної павутини, нехай на різних глибинах шугають змії поїздів і до неба вавилонськими баштами піднімаються стоперхові будинки. Місто, що виросло з природи, загрожує тепер природі; місто, створене людиною, владарює над людиною. Місто у його теперішньому розвитку вже сама протилежність природі; нехай же воно і живе красою прямо протилежною, без всяких узагальнюючих спроб узгодити неузгоджуване. У міських нагромадженнях, у новітніх лініях архітектури, в стрункості машин, у жерлах плавильних печей, у клубках диму, нарешті, в прийомах наукового оздоровлення цих, по-суті, чинників отравлення – теж свого роду поезія, але зовсім не поезія природи.

І нічого жахливого немає в контрасті краси міської і краси природи. Як красиві контрастні тони зовсім не вбивають одне одного, а дають сильний акорд, так само краса міста і природи в своїй протилежності йдуть рука в руку і, загострюючи взаємні враження, дають сильну терцію, третьою нотою якої звучить краса «незвіданого» [1, с. 72].

У цих словах, що були написані М. Реріхом у 1901 р., коли за теперішніми мірками процес урбанізації перебував ще у початковій стадії, є глибокий сенс для нас, сьогоднішніх. Людиною твориться нова ноосфера, де в ідеалі мають співіснувати два різних середовища, два різних, суттєво протилежних світи – світ міста і світ природи. У природі є своя споконвічна краса, яку треба і зберігати, і водночас підніматися до неї. Місто треба доглядати і вибудовувати за законами краси. Поети створили немало щемких освідчень у любові до природи. Але ж вони і містам не раз освідчувалися, навіть незважаючи на те, що наші міста далеко не завжди розбудовувалися за законами краси, забудовувалися в радянські часи житловими масивами, що склалися з однотипних, архітектурно невибагливих багатопверхівок; у часи незалежності з'явилися інші аномалії, головними з яких є стихійність забудов, відсутність містобудівних концепцій.



Наше суспільство має настійно виробляти в собі прагнення влаштувати міста – свої середовища проживання – за законами краси.

Не можна позбавляти міську дитину спілкування з природою. Звичайно, спосіб спілкування вже має бути іншим, так само як іншою має бути як педагогічна політика, так і педагогічна технологія виховання природою. Японці, наприклад, добиваються, щоб усі учні молодших класів побачили найкрасивіші куточки своєї країни, для чого організують для них спеціальні екскурсії. Це і є тим, що можна назвати педагогічною політикою. Організація скаутського руху з його ідеєю наближення до природи – це теж педагогічна політика, яка має перетворитися на чинник духовного розвитку.

Отже, в умовах, коли міська дитина перебуває на природі епізодично, педагогічні технології виховання красою природи мають бути інтенсифіковані. Для сучасного вчителя є лише один шлях оволодіння професійними прийомами інтенсифікованого виховання природою – ґрунтовно засвоїти відповідні методичні принципи, що їх виробив В. Сухомлинський. Чому ці шляхи, методи, прийоми виховання природою ми називаємо інтенсивними? Тому що вони вироблені видатним педагогом, який глибше за будь-кого зі своїх попередників і сучасників розробив саму технологію виховання природою.

Усе вищесказане підводить нас до висновку, що виховання природою, здійснюване за Сухомлинським, потребує від учителя високого професіоналізму, складові елементи якого, на нашу думку, треба визначити у двох напрямках. Перший напрям має системотворчий, засадничий характер, і його можна сформулювати як здатність педагога відчувати красу природи, захоплюватися нею, розуміючи при цьому її виховний потенціал.

О.Я. Савченко в посібнику «Виховний потенціал початкової освіти» наводить одне з оповідань «художньої педагогіки» Сухомлинського, яке добре ілюструє щойно висловлену думку:

«Старий учитель Іван Пилипович сьогодні зустрічає десяте покоління своїх вихованців. Доведе оцих малюків до четвертого класу і сповниться сорок років його роботи в школі.

Ласкаві, привітні очі вчителя дивляться в чорні, сірі, блакитні очі своїх вихованців.

– Діти, ви не бачили, як задовго до світанку сходить ранкова зоря? – запитав Іван Пилипович, і його лагідна усмішка викикала таку ж теплу усмішку в малят.

– Ні, не бачили, – відповіли діти.

– А не бачили ви, як соловейко п'є росу?

– Ні, не бачили...

– А як джміль чистить крильця, перед тим як злетіти з квітки, в якій він спав уночі?

– Не бачили...

– А чи бачили ви, як весела комашка-сонечко в теплий зимовий день виглядає спросоння з-під кори, чи не настала весна?

– Не бачили...

– Які ж ви щасливі діти... – сказав Іван Пилипович. – Щасливі, бо побачите багато прекрасного. Я поведу вас на берег ставка, і ви побачите, як сходить ранкова зоря, ми сядемо в кущах, затамуємо подих і побачимо, як соловейко, прокинувшись, п'є краплинку роси. Прийдемо до сходу сонця до великої гарбузової квітки й прослідкуємо за джмелем, що, переночувавши в квітці, прокинувся й чистить крильця. Підійдемо напровесні до нагрітого сонцем стовбура й побачимо, як сонечко з-під кори виглядає й зачудовано дивиться на сніг. Що ж це воно таке – жарко вже спати в ліжку, а надвірні сніг лежить... Ви щасливі, діти, бо все це побачите» [2, с. 157–158].

Сухомлинський створює ідеальний образ учителя, в якому домінуючою рисою є захоплене ставлення до природи, здатність розуміти її внутрішнє життя, яке відкривається йому як людині особливо спостережливій і знаючій. У такому наближенні до природи, у зачаруванні її красою і високою внутрішньою самоорганізованістю старий учитель вбачав одне з джерел людського щастя.

Головний секрет дієвості зазначеного системотворчого фактора, що формує систему педагогічних прийомів виховання природою, криється в його енергетичності, джерела якої, власне, у захопленому ставленні до навколишнього дивосвіту.

Друга складова частина професіоналізму, яка є похідною від першої, полягає в оволодінні системою педагогічних прийомів виховання природою. Така система прийомів, розроблена Сухомлинським, потребує серйозного вивчення, з нею необхідно знайомити майбутніх педагогів, вона має бути складовою частиною програм перепідготовки вчителів.

Як відомо, результат з'являється тоді, коли він досягається системними засобами. Системний підхід, здійснений Сухомлинським, виявляється уже в тому, що виховання природою однаковою мірою стосується кожного з напрямів – розумового, морального, естетичного, фізичного, екологічного. І треба бачити, що між цими напрямками існують взаємозумовлюючі зв'язки, які – і це важливо підкреслити! – є



водночас взаємостимулюючими. Для прикладу: засоби, які спрямовані на естетичне виховання, тобто виховання красою природи, збуджуючи емоційно-естетичну сферу дитини, роблять процес пізнання радісним («уроки радості пізнання»).

Професіоналізм учителя молодших класів у володінні засобами виховання природою якраз і полягає в наявності двох щойно зазначених складових частин. Окрім того, необхідно знати, що як результативність, так й істинність кожної педагогічної системи визначається ступенем її цілісності, яку треба розуміти як ступінь системної організованості. У В. Сухомлинського система

виховання природою є вищою мірою цілісною, а значить, істинною.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рерих Н.К. Человек и природа / Н.К. Рерих. – М. : Международный университет Рерихов, 1994. – С. 70–71.
2. Савченко О.Я. Виховний потенціал початкової освіти / О.Я. Савченко. – К. : Фонд «Добро», 2007. – 204 с.
3. Сухомлинський В.О. Природа, праця, світогляд // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 551–562.
4. Сухомлинський В.О. Школа і природа // Сухомлинський В.О. Вибрані твори: у 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 536–551.

УДК 37:179.9:373.2

ВИХОВАННЯ ДОБРОЗИЧЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ОДНОЛІТКІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Доманюк О.М., аспірант,
асистент кафедри теорії і методики дошкільної та початкової освіти
*Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка*

У статті здійснена спроба на основі теоретичного аналізу наукових праць розкрити деякі психолого-педагогічні аспекти доброзичливого ставлення молдої особистості до однолітків. У контексті досліджуваної проблеми висвітлено поняття «ставлення» та «доброзичливість». Здійснений теоретичний аналіз змісту означених понять дав підставу визначити доброзичливе ставлення дітей 5–6 років до однолітків як емоційно-позитивне ставлення до ровесників, що виявляється в задоволенні від взаємодії з ними, розумінні й прийнятті їхньої індивідуальності, вмінні цінувати, турбуватися про їхні потреби й інтереси, підтриманні з ними дружніх взаємин у різноманітних видах діяльності (спілкуванні, грі, праці, навчанні).

Ключові слова: *самоствавлення, ставлення, доброзичливість, доброзичливе ставлення, молода особистість, дошкільне дитинство, однолітки.*

В статье предпринята попытка на основе теоретического анализа научных трудов раскрыть психолого-педагогические аспекты доброжелательного отношения растущей личности к сверстникам. В контексте исследуемой проблемы освещены понятия «отношение» и «доброжелательность». Теоретический анализ содержания указанных понятий дал основание определить доброжелательное отношение детей 5–6 лет к сверстникам как эмоционально-положительное отношение к ровесникам, проявляющееся в удовлетворении от взаимодействия с ними, понимании и принятии их индивидуальности, умения ценить, заботиться об их потребностях и интересах, поддержании с ними дружеских отношений в разных видах деятельности (общении, игре, труде, учебе).

Ключевые слова: *самоотношение, отношение, доброжелательность, доброжелательное отношение, растущая личность, дошкольное детство, сверстники.*

Domaniuk O.M. EDUCATION OF A BENEVOLENT ATTITUDE TO COEVALS IN CHILDREN OF THE ELDER PRESCHOOL AGE AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM

The article attempts to reveal the psychological and pedagogical aspects of the benevolent attitude of the growing personality to coevals on the basis of theoretical analysis of scientific works. The concepts of “attitude” and “benevolence” are highlighted in the context of the researched problem. The performed theoretical analysis of the content on the specified concepts gave a reason to determine the benevolent attitude of the 5–6 years old children as an emotional and positive attitude towards coevals, manifested in satisfaction from interaction with them, understanding and acceptance of their individuality, ability to appreciate, worry about their needs and interests, support friendly relations with them in various kinds of activities (in communication, game, labour, study).

Key words: *self-attitude, attitude, benevolence, benevolent attitude, growing personality, preschool childhood, coevals.*



Постановка проблеми. Сьогодні в педагогічній, соціальній і культурній сферах життя проблема формування особистості є фундаментальною, оскільки саме з особистістю пов'язані всі перетворення, що відбуваються в суспільстві взагалі й у сфері освіти зокрема. Нормативними документами, що регламентують освітню діяльність, зокрема, законами України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI ст.»), Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. центром освітнього процесу визначено саме дитину.

Державний стандарт дошкільної освіти України орієнтує освітян на цілісний розвиток особистості дитини як основний ресурс, що визначає поступальний рух суспільства. Зміст «Базового компонента дошкільної освіти» підкреслює пріоритет соціально-морального розвитку особистості, формування в дітей уміння узгоджувати особисті інтереси з колективними. Освітня лінія «Дитина в соціумі» орієнтує на формування соціально-комунікативної компетенції, яка передбачає обізнаність дитини з елементарними соціальними та морально-етичними нормами міжособистісних взаємин, уміння дотримуватися їх під час спілкування, здатність взаємодіяти з людьми, які її оточують: узгоджувати свої дії, поведінку з іншими; усвідомлювати своє місце в соціальному середовищі; позитивно сприймати себе; вміння співпереживати, співчувати, допомагати іншим, обирати відповідні способи спілкування в різних життєвих ситуаціях [2]. Отже, виховання гуманних, доброзичливих взаємин у ранньому онтогенезі є актуальним, оскільки саме в дошкільному віці закладаються основні моральні інстанції, формуються, зміцнюються індивідуальні варіанти ставлення до себе і до іншої людини.

З огляду на вищезазначене, фахівці спрямовують зусилля на пошук ефективних шляхів, засобів, форм і методів формування взаємин, які впливають на становлення суспільно значущих якостей особистості дитини та визначатимуть її поведінку серед дорослих і однолітків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема виховання моральних якостей молоді особистості завжди перебувала в центрі уваги дослідників. Значний внесок у висвітлення зазначеного питання зробили: І. Бех, В. Білоусова, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Кононко, Т. Кравченко, В. Кузь, Л. Лохвицька, Т. Поніманська, І. Рогальська-Яблонська, О. Сухомлинська й інші. Зокрема, фахівці наголошують на

необхідності якомога раніше знайомити дітей із моральними поняттями й уявленнями, навчати доброти, виховувати в них відповідні особистісні якості, а саме: довільність, самостійність і відповідальність, креативність, ініціативність, свободу поведінки і безпечність, самосвідомість, самоставлення, самооцінку [3; 5; 8; 11].

У теоретико-експериментальних дослідженнях останніх років питання виховання доброзичливого ставлення в дітей старшого дошкільного віку висвітлюється багатоаспектно: як формування толерантності до представників різних народів (З. Амет-Уста); як виховання шанобливого ставлення до дорослих (О. Бутенко, А. Карнаухова, А. Курчатова); як виховання гуманної поведінки (Л. Артемова, Л. Врочинська, О. Козлюк, Г. Беленька); як виховання гуманних взаємин дошкільників у спільній діяльності (О. Буракова, А. Гончаренко, В. Котирло, І. Савченко) тощо.

Варто зазначити, що, незважаючи на наявність численних досліджень в означеному напрямі, проблема виховання в дітей 5–6 років доброзичливого ставлення до однолітків висвітлена не повною мірою. Актуальність і доцільність наукової розвідки підтверджується також наявністю певних суперечностей між потребою суспільства в моральній особистості, що здатна до доброзичливих вчинків, та негативними явищами в соціальному середовищі, які нівелюють гуманістичну спрямованість освіти.

Постановка завдання. Метою статті є розкриття деяких психолого-педагогічних аспектів доброзичливого ставлення молоді особистості до однолітків на основі теоретичного аналізу наукових праць.

Виклад основного матеріалу дослідження. З раннього дитинства особистість осягає складну систему взаємин як удома, так і в закладі дошкільної освіти. Саме в ранньому онтогенезі дитина набуває первісного досвіду суспільної поведінки, формується її ставлення до себе, близьких, однолітків, речей і природи (Е. Ейксон, В. Котирло, Г. Олпорт).

У контексті досліджуваної проблеми потребує детального висвітлення поняття «ставлення». Аналіз досліджень у галузі педагогіки та психології (І. Беха [3], О. Кононко [5], М. Лісіна [6], Ю. Приходько [9], І. Чеснокової [12]) дозволив дійти висновку, що ця категорія вважається ключовою для процесу формування та розвитку особистості, адже вже на першому році життя відбувається становлення й розвиток трьох ліній ставлення дитини: до дорослих, до предметного світу й до самої себе.



Як зазначає І. Чеснокова, на етапі становлення активності як сформованого особистісного утворення провідною стає лінія ставлення до себе, що виникає як ситуативний прояв і лише внаслідок багатоваріантних усвідомлень дитиною набуває ознак відносно стійкого утворення. Через ставлення дитини до себе відображується й проникає з однієї сфери в іншу весь досвід, надбаний нею по лінії ставлення до людей і предметного світу [12].

Згідно з дослідженнями І. Беха, ставлення до самого себе як осмислене ставлення до власних особистісних рис формується після виникнення ставлення до зовнішніх об'єктів. Оскільки для того, щоб ставитися до чогось у собі, треба, насамперед, це щось мати, тож важливо створювати умови для наповнення соціальним змістом «Я» особистості під час цілеспрямованого виховного процесу [3, с. 11].

Базовою характеристикою молоді особистості наприкінці дошкільного періоду О. Кононко називає самоставлення – це стале почуття, яке виникає на основі самоприйняття, самооцінки й оцінок значущого оточення – батьків і педагогів закладу дошкільної освіти. Вивчаючи психологічні основи особистісного становлення дошкільника, фахівець стверджує, що індивід перетворюється на особистість, коли починає свідомо визначати своє ставлення до навколишнього світу і власного «Я». У зв'язку із цим О. Кононко зазначає, що динаміка розвитку особистості пов'язана зі зміною ставлення дитини до середовища. Тому кожна зміна в цій єдиній динамічній системі відносин є новим етапом у розвитку свідомості дошкільника, оскільки вона відображає зміни в тому, як він виділяє себе з навколишнього світу і як із ним співвідноситься [7, с. 145].

Становлення й розвиток образу себе М. Лісіна пов'язує зі впливом двох чинників: досвіду індивідуальної діяльності й досвіду спілкування з людьми – значущими дорослими й однолітками. Фахівець наголошує, що саме завдяки спілкуванню молоді особистості з іншими формується неповторна своєрідність внутрішнього світу, виникає образ «Я», який стає відносно стійким особистісним новоутворенням [6].

Таку ж думку підкреслюють О. Смирнова, В. Холмогорова, зазначаючи, що передумови для розвитку реальних стосунків між дітьми створюються в спільній грі. Науковці зауважують, що дошкільний вік характеризується якісними змінами в системі ставлення дитини до себе й до однолітків завдяки формуванню складників образу «Я», що їх дитина може визначити й оці-

нити, порівнявши з подібними складниками образу «Я» однолітків [12, с. 69].

У дослідженні Ю. Приходько доведено, що саме в дошкільному дитинстві започатковуються основи формування особистості як суб'єкта моральних ставлень, що виступає необхідним атрибутом життєдіяльності молоді особистості та важливим чинником її розвитку. За визначенням автора, сутність поняття «ставлення» трактується як суб'єктивний, заснований на індивідуальному досвіді, вибіркового зв'язок людини з різними, значущими для неї сторонами дійсності [9, с. 7]. Таке визначення психологічного змісту категорії «ставлення» містить суб'єктивну позицію особистості щодо всього, що її оточує.

У науковому доробку О. Рейпольської знаходимо твердження, що лінія ставлення до себе є визначальною в системі ставлення суб'єкта до світу, що задає значеннєві орієнтири життєдіяльності людини. За словами автора, самоставлення, що виступає на позитивному полюсі у вигляді гордості, почуття власної гідності, а на негативному – у вигляді відчуття власної малоцінності, значною мірою обумовлює остаточний результат особистісного розвитку [10, с. 76].

Виходячи зі змісту наукових положень, З. Амет-Уста уточнює визначення категорії «ставлення» – це суб'єктивний, заснований на індивідуальному досвіді, вибіркового зв'язок людини з різними значущими для неї сторонами дійсності [1, с. 40].

Проведений науковий аналіз дозволяє стверджувати, що визначальним у ставленні до людини має бути довіра, доброзичливість, повага і толерантність. Доброзичливе ставлення дитини дошкільного віку до інших людей є важливим складником її соціальної компетентності та запорукою морального зростання.

З-поміж найважливіших для соціально-морального розвитку дошкільника почуттів О. Кононко виокремлює почуття доброти. Важливо, щоб дитина якомога частіше стикалася із проявами людської доброти: сама вчиняла гарно щодо людей, відчувала на собі добре ставлення рідних, близьких, друзів, незнайомих. Доброта як моральна якість проявляється в готовності дошкільника керуватися позитивними намірами, вчиняти справедливо, діяти з користю для інших, виявляти добродушність, людяність, турботу. Добре ставлення, за визначенням фахівця, означає вміння цінувати іншу людину, визнавати її чесноти і здібності, надавати їй право на свою позицію, навіть якщо вона не збігається із власною думкою. О. Кононко підкреслює, що вміння дошкільника диференціювати добро і зло стане



йому в нагоді під час розв'язання складних життєвих ситуацій і слугуватиме важливим моральним орієнтиром [5, с. 129].

До значущих завдань морального виховання, на думку Т. Поніманської, належить формування гуманного ставлення до навколишнього та морально-вольових якостей особистості. Дослідниця виокремлює серед них доброзичливість, яка передбачає співчутливе, прихильне ставлення до інших людей, піклування про них. На думку вченого, у поведінці старших дошкільників доброзичливість виявляється в загальному емоційно-позитивному ставленні до дітей, у відчутті радості та задоволення від взаємодії з ними [8].

На необхідності з раннього віку формувати в дітей вміння підтримувати доброзичливі взаємини з оточенням наголошує Н. Гавриш. Науковець визначає доброзичливість одним із проявів соціально довірливої поведінки людини, поширення якої унеможливило б конфлікти в суспільстві. Розвинути навички доброзичливої взаємодії в дошкільників, за висновками фахівця, можна за умови відповідної націленості дорослих, усвідомлення ними своєї відповідальності в цьому напрямі виховної роботи [4, с. 40].

Слушною для нашого наукового пошуку є думка Т. Павленко, яка вважає, що доброзичливість – це ставлення до людини, орієнтоване на сприяння її благу, на вчинення добра, яке проявляється в прихильності, симпатії, співчутті, благодіянні; з морального погляду, доброзичливість є обов'язком людини. Дослідник зазначає, що в доброзичливості підкреслюється не тільки безумовне визнання в іншій людині її моральної гідності, а виражається миролюбність, дружність, готовність до плідної співпраці [7, с. 74].

Значущим для нашого дослідження є твердження З. Амет-Усти, яка виділяє три напрями трактування поняття:

- доброзичливість як утворення сфери моральної свідомості особистості;
- доброзичливість як утворення сфери моральних почуттів;
- доброзичливість як утворення моральної поведінки.

Прихильники першого напрямку однак стайні в думці про те, що доброзичливість формується лише за умов використання механізму свідомості, тобто на глибокому і всебічному розумінні необхідності поводитися на основі суспільно значущих норм і вимог. Відповідно до другого напрямку, відповідно до того, як часто людина виявляє почуття доброзичливості, у неї формується внутрішня потреба в постійному прояві доброзичливості до оточуючих, яка

збагачує і звеличує її особистість. Вивчаючи феномен «доброзичливість» у сфері моральної поведінки, науковець зазначає, що це вільний свідомий вибір людини, її власна позиція й активність щодо побудови доброзичливих взаємин. З. Амет-Уста вважає, що доцільно розглядати доброзичливість як моральну якість особистості, що проявляється в її відкритості, щирості, відвертості, чуйності, прихильності до інших, у її здатності до співпереживання та дієвої допомоги з позиції людинолюбства. У такому вимірі, на думку автора, доброзичливість уособлює елементи і моральної свідомості, і моральних почуттів, і моральної поведінки [1, с. 39].

Висновки із проведеного дослідження. Отже, здійснений теоретичний аналіз змісту понять «ставлення» та «доброзичливість» дозволяє розуміти доброзичливе ставлення молоді особистості до однолітків як емоційно-позитивне ставлення до ровесників, що виявляється в задоволенні від взаємодії з ними, розумінні та прийнятті їхньої індивідуальності, вмінні цінувати, турбуватися про їхні потреби й інтереси, підтриманні з ними дружніх взаємин у різноманітних видах діяльності (спілкуванні, грі, праці, навчанні). Перспективи досліджень вбачаємо в розробці компонентів, критеріїв, показників доброзичливого ставлення молоді особистості до однолітків, на їх основі плануємо з'ясувати типологію досліджуваного явища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амет-Уста З. Доброзичливе ставлення до людей різних національностей у дітей старшого дошкільного віку у дефініційному полі дослідження / З. Амет-Уста // *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. – 2015. – № III(23). – Issue 46. – P. 39–42.
2. Базовий компонент дошкільної освіти / авт. кол-в : А. Богуш (наук. кер.), Г. Беленька, О. Богиніч, Н. Гавриш, О. Долинна, Т. Ільченко, О. Коваленко, Г. Лисенко, М. Машовець, О. Низковська, Т. Панасюк, Т. Піроженко, Т. Поніманська, О. Сідельнікова, А. Шевчук, Л. Якименко. – К., 2012. – 26 с.
3. Бех І. Категорія «ставлення» в контексті розвитку образу «Я» особистості / І. Бех // *Педагогіка і психологія*. – 1997. – № 3(16). – С. 9–22.
4. Гавриш Н. Доброму всюди добре, або як допомогти дітям зростати доброзичливими / Н. Гавриш // *Вихователь-методист дошкільного закладу*. – 2017. – № 8. – С. 40–45.
5. Кононко О. Соціально-емоційний розвиток особистості : у дошкільному дитинстві : [навч. посіб. для вищ. навч. закладів] / О. Кононко. – К. : Освіта, 1998. – 255 с.
6. Лисина М. Общение, личность и психика ребенка / М. Лисина ; научн. ред. А. Рузская. – М. : Москов. психол.-соц. ин-т., 2001. – 384 с.



7. Павленко Т. Почему они конфликтуют? Общение дошкольников / Т. Павленко // Дошкольное воспитание. – 2012. – № 1. – С. 72–77.

8. Поніманська Т. Гуманізація освіти – ознака її якості / Т. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2016. – № 9. – С. 2–5.

9. Приходько Ю. Генезис провідних ставлень дитини дошкільного віку як основа її особистісного розвитку : автореф. дис. ... д. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Ю. Приходько. – К., 1997. – 40 с.

10. Рейпольська О. Особливості виховання ціннісного самоставлення у старших дошкільників та їх уявлень про самих себе / О. Рейпольська // Наукові записки НДУ ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2014. – № 3. – С. 75–79.

11. Смирнова Е. Дошкольный возраст : формирование доброже-лательных отношений / Е. Смирнова, В. Холмогорова // Дошкольное воспитание. – 2003. – № 9. – С. 68–74.

12. Чеснокова И. Проблема самосознания в психологии / И. Чеснокова. – М. : Наука, 1989. – 177 с.

УДК 378.14

ПРОБЛЕМИ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ ОСВІТНІЙ ПАРАДИГМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Онопрієнко О.М., к. пед. н.,
доцент кафедри анатомії, фізіології та фізичної реабілітації
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

Онопрієнко О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри фізичного виховання та здоров'я людини
Черкаський державний технологічний університет

У статті здійснено теоретичний аналіз педагогічних засад патріотичного виховання у вищій школі, який дає підстави стверджувати, що патріотичне виховання зумовлене функціонуванням фізичного виховання як необхідної передумови збереження, відтворення та зміцнення психофізіологічних особливостей майбутнього освітнього працівника. Досліджено критерії ціннісного ставлення до формування фізичної культури особистості в контексті підготовки фахівців у вищій школі.

Ключові слова: патріотичне виховання, фізичне виховання, педагогічні засади, критерії, підготовка, культура, майбутні учителі, формування.

В статье осуществлен теоретический анализ педагогических основ патриотического воспитания в высшей школе, который дает основания утверждать, что патриотическое воспитание обусловлено функционированием физического воспитания как необходимой предпосылки сохранения, воспроизводства и укрепления психофизиологических особенностей будущего работника образования. Исследованы критерии ценностного отношения к формированию физической культуры личности в контексте подготовки специалистов в высшей школе.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, физическое воспитание, педагогические принципы, критерии, подготовка, культура, будущие учителя, формирования.

Onopriienko O.M., Onopriienko O.V. PROBLEMS OF PATRIOTIC EDUCATION IN MODERN EDUCATIONAL PARADIGM PREPARATION OF FACULTY OF PHYSICAL EDUCATION

The article deals with the theoretical analysis of the pedagogical foundations of patriotic education in the higher school, which gives grounds to assert that patriotic education is conditioned by the functioning of physical education as a necessary prerequisite for the preservation, reproduction and strengthening of the psychophysiological features of a future educational worker. The criteria of value relation to the formation of the physical culture of the individual in the context of training specialists in higher education are investigated.

Key words: patriotic upbringing, physical education, pedagogical principles, criteria, preparation, culture, future teachers, formation.

Постановка проблеми. Теоретичний аналіз проблеми патріотичного виховання в сучасній освітній парадигмі підготовки фахівців фізичного виховання дає підстави стверджувати, що концептуальні засади

розуміння сутності патріотичного виховання майбутніх учителів як цілісної системи патріотичних, громадянських рис, як ідеальної моделі системи патріотичного виховання є суперечливими та неоднознач-



но потрактованими. Переважає поверхове узагальнення практичного досвіду організації патріотичного виховання в межах освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців; бракує студій, зорієнтованих на вивчення матеріалів статистичного характеру та осмислення експертних думок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Досліджуючи патріотичне виховання в системі вищої школи, учені фіксують нагальну потребу в окресленні ефективних виховних технологій, спрямованих на стимулювання фахової діяльності та надання соціальної значущості патріотичному вихованню. Технології патріотичного виховання мають базуватися на цінності таких особистісних рис, як патріотизм, громадянськість, патріотична позиція й відповідальність.

Актуальним є застосування спеціально організованих видів діяльності та спілкування, що потрактовані в межах етнопедагогіки. Як слушно наголошує М. Стельмахович, украї необхідним для розуміння педагогіки є врахування етнонаціонального аспекту, ментальних засад народу, національних рис, відображених у народній педагогічній скарбниці [7]. Так, звертаючись до надбання етнопедагогіки, можна окреслити вагомі вектори в розумінні патріотичного виховання: свідомий і глибокий патріотизм, гуманізм і гармонія взаємин між людьми, примноження національних цінностей свого народу й шанобливе ставлення до здобутків інших народів, тісний взаємозв'язок народної педагогіки та вітчизняної наукової педагогіки, еволюційний шлях розвитку людського суспільства, світогляду людей, вплив на розвиток педагогічної думки становлення української нації [4]. Водночас патріотичне виховання не повинно обмежуватися етнопедагогічними засобами, натомість слід розробляти інноваційні технології, зорієнтовані на врахування сучасних тенденцій формування патріотизму в незалежній Україні.

У змісті патріотичного виховання майбутнього вчителя доцільно вбачати системний вплив, сутність якого має бути сконцентрованою на переданні й подальше усвідомлення фахівцем національних цінностей, народних традицій, звичаїв, обрядів і патріотичних орієнтирів і переконань. Саме національні засади слугують тими основними першоджерелами, які мають бути включені до системи виховних принципів, методів і технологій патріотичного виховання.

На особливу увагу в контексті дослідження педагогічних засад патріотичного виховання в сучасній освітній парадигмі вищої школи заслуговує формування системи моральних почуттів, базованої на вірності

й відданості Батьківщині, що обґрунтовано в педагогічних системах Г. Ващенко, А. Макаренка та В. Сухомлинського [2; 6; 8].

Студіючи педагогічні засади патріотичного виховання (зокрема патріотичного виховання майбутніх фахівців, предметом професійної педагогічної діяльності яких постає не тільки особистість школяра, а і його фізичне здоров'я в поєднанні з вихованням високих моральних почуттів, поваги до власного народу, відчуття особистої причетності до реалізації національної ідеї, а також утвердження власної громадянськості з позиції сформованої системи патріотичних орієнтирів та переконань), учені присвячують посилену увагу проблемі підготовки високоосвічених фахівців, формуванню їхньої педагогічної майстерності (Н. Дем'яненко, Е. Лузік, Г. Онкович) [3; 5]. Упровадження завдань патріотичного виховання на заняттях фізичної культури потребує розвиненої здатності застосовувати засоби української етнічної педагогіки (традиції, звичаї, обряди, безпосередньо пов'язані із засобами української системи фізичного виховання).

Постановка завдання. Мета статті – дослідити проблему патріотичного виховання в сучасній освітній парадигмі вищої школи.

Завдання – дослідження педагогічних засад патріотичного виховання; вивчення критеріїв ціннісного ставлення до формування фізичної культури особистості в контексті підготовки фахівців у вищій школі; з'ясування етнографічного характеру фізичної культури.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед проблем теоретичного аналізу педагогічних засад патріотичного виховання в сучасній вищій школі на особливу увагу заслуговують виокремлені В. Астаховою особливості, що потребують нагального теоретико-експериментального дослідження в сучасній педагогіці та теорії й практиці виховання зокрема. Науковець наголошує на необхідності підготовки високоосвіченої, професійно зорієнтованої, інтелігентної особистості, рівень якої відповідав би чинним реаліям суспільного буття. Особливої значущості ця проблема набуває в контексті організації навчально-виховного процесу у вищій школі. На думку дослідниці, результатом завершення освітнього та виховного процесу у вищій школі для кожної особистості має бути не тільки здобуття високої кваліфікації, а й насамперед отримання власного досвіду, що дасть студентові змогу реалізуватися як у професійному, так і в особистому житті, демонструвати розвинені адаптаційні можливості



до динаміки змін. Такий стан речей вимагає формування в студента регулятивної ресурсної особистісної системи як потенціалу для розвиненої здатності скеровувати, контролювати та усвідомлювати власний психічний і фізичний стан здоров'я.

Не тільки дотичною, а й украй актуальною для підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі загалом і фахівців фізичної культури зокрема постає проблема гуманізації та гуманітаризації освіти, оскільки інтелектуальний розвиток особистості, її функціонування й результативність залежать від фізичного здоров'я.

Інтелектуальний розвиток та ефективність його формування на кожному етапі становлення особистості взаємозумовлені станом психофізіологічного розвитку індивідуума, що має не тільки навчатися, а й у майбутньому реалізовувати себе в професійній діяльності. На взаємозумовленості навчально-виховного процесу та фізичного розвитку особистості дитини, а також підготовки дитини до майбутньої самореалізації в професійній діяльності й життєдіяльності загалом наголошував В. Сухомлинський. У працях науковець акцентував увагу на формуванні в молодого покоління достатнього та високого рівня фізичної культури, тому що фізична культура – важливий елемент усебічного розвитку людини, який сприяє зміцненню та збереженню здоров'я і життя, паралельно формує загальнолюдські цінності [8].

Отже, особливість патріотичного виховання, досліджуваного нами в ракурсі підготовки майбутніх фахівців фізичної культури, полягає в усвідомленні кожною особистістю цінності підтримки власного фізичного здоров'я й потрактуванні його як базового чинника подальшого функціонування особистості в загальному розумінні власної життєдіяльності та в реалізації суспільних статусів і ролей, взаємопов'язаних із професійною діяльністю.

На наш погляд, фізичне виховання взаємопов'язане з патріотичним вихованням, однією зі споріднених ознак цих видів виховного процесу є досягнення фізичної зрілості шляхом розвитку фізичної культури як компонента загальної системи культури особистості. Це підтверджує історичний розвиток патріотичного та фізичного виховання, що в ментальності українського народу були взаємодетермінованими. Український народ прагнув сформулювати фізичне здоров'я дитини як цінність власне для людини і для суспільства. Такі цінності в українців культивували шляхом підтримки здоров'я загалом, що відображено в системах виховання й навчання.

Для окреслення педагогічних засад патріотичного виховання в сучасній освітній парадигмі вищої школи особливого значення набуває дослідження критеріїв ціннісного ставлення до формування фізичної культури особистості в контексті підготовки фахівців у вищій школі й в аспекті навчання школярів. Обґрунтовані Г. Матуковою критерії, на нашу думку, постають як загальні в реалізації завдань патріотичного виховання, оскільки ефективність і конкурентоспроможність майбутніх фахівців залежать насамперед від стану їхнього фізичного здоров'я. До таких критеріїв зараховано:

- стан сформованості та функціонування сфери інтелектуального розвитку особистості;

- стан функціонування її свідомості й самосвідомості, що дає змогу вбачати у власному здоров'ї найбільшу цінність;

- стан сформованості духовно-моральних переконань і навичок особистості, що базуються на фізичних особливостях організму, як-от: витривалість у поєднанні з мужністю, сила та гнучкість у поєднанні зі станом розвитку інтелектуальної сфери, спритність у поєднанні зі справедливістю, сформованість пропорцій у розвитку тіла і стан функціонування інтелектуальної й ціннісно-мотиваційної сфери;

- прийняття та формування усвідомлених переконань щодо збереження власного фізичного здоров'я шляхом ведення і пропаганди (власним прикладом) здорового способу життя;

- стан сформованості активної життєвої позиції, яка має власну ментальність в українського народу й вирізняється високим рівнем рухового розвитку молодого покоління [7].

Виокремлені критерії дають підстави вбачати у фізичній культурі ту передумову, що необхідна для реалізації завдань патріотичного виховання. Так, вивчення стану сформованості інтелектуальної сфери майбутнього фахівця вможливорює окреслення основних шляхів і методів впливу на індивідуума в навчально-виховному процесі вищої школи, а також цілеспрямований інтегративний вплив на ціннісно-емоційне ставлення до власного організму як цінності загальносуспільної, відображеної, наприклад, у козацькій традиції підготовки майбутнього покоління до дорослого життя. Отже, інтеграція патріотичного виховання та фізичного виховання відбувається в межах фізичної культури, основним призначенням якої, на наш погляд, є формування ціннісно-емоційного, вольового, мотиваційного, осмисленого та усвідомленого ставлення до власного організму.



З'ясовуючи педагогічні засади патріотичного виховання в системі вищої школи, варто апелювати до загального феномена «культура», що має узагальнений характер і формується протягом усього життя людини. Звичайно, найбільш активно культура формується в ході навчальної діяльності й оволодіння майбутньою професією, що збігається з періодом навчання в школі та у вищому освітньому закладі. Визначити критерії культури людини складно, оскільки вони переважно мають суб'єктивний характер, що й пояснює суперечливість і багатоаспектність у дослідженнях культури як феномена існування людства й кожної окремої особистості. Водночас ігнорування культури призводить до знецінення людського життя, зникнення народів, катастроф національних масштабів і деструктивних конфліктів. Наголосимо, що культура слугує механізмом реалізації патріотичного виховання лише тоді, коли вона є усвідомленою і прийнятою людиною як внутрішня система когнітивних установок, переконань, поведінкових дій і ціннісно-мотиваційних ставлень, що реалізуються в загальнолюдській позиції особистості. Тільки в такому сенсі культура постає тим базисом, який дає змогу реалізовувати засади патріотичного виховання.

Загалом культура вможливує реалізацію патріотичного виховання з позиції активізації творчих сил студента, формування його здібностей, які мають практичне втілення в реальному житті, створення передумов для розкриття й реалізації духовних засад у функціонуванні студента як у межах структурованого навчально-виховного процесу, так і в позанавчальній діяльності.

Вивчаючи загальний стан культури особистості, М. Аріарський і Г. Бутіков [1; 7] обґрунтували фактори, які позитивно впливають на формування культури особистості:

- загальна освіта, що стимулює розвиток потреб людини в культурних цінностях і сприяє зростанню діапазону пізнання культури від ділових і неформальних відносин до побуту й відпочинку;

- здатність людини адаптуватися до культурної динаміки часу;

- оволодіння «функціональною культурою», яка означає, що особистість не тільки засвоює сукупність спеціальних знань, а й ефективно реалізує їх у всіх сферах життя (сім'ї, побуті, відпочинку);

- діяльність особистості в різних формах культурної творчості тощо.

Інтерес до формування культури в сучасного молодого фахівця зумовлений поширенням багатьох негативних явищ: пияцтва, наркоманії, токсикоманії, низь-

кої соціальної активності молоді, поганого стану здоров'я. Необхідність розв'язання проблем покращення взаємин між людьми, зміна поглядів молоді на стан фізичного здоров'я, формування ідеалу сучасної молоді людини потребують розроблення та реалізації конкретних заходів. Нині актуалізується питання про виховання в сучасного молодого фахівця такого рівня загальної культури (зокрема фізичної), який би забезпечив подальший інтелектуальний і фізичний розвиток студентської молоді.

Від рівня фізичної культури залежить ставлення людини до себе, до інших людей і навколишнього середовища. Г. Матукова зазначає, що сучасне суспільство зараховує фізичну культуру людини до соціальних цінностей, від яких залежить загальний рівень розвитку суспільства і країни.

Досліджуючи проблеми психології виховання, Л. Фрідман цілком слушно пов'язує фізичну культуру зі здоров'ям людини та робить висновок, що протягом життя фізична активність змінюється. У дитячому віці вона відображає нормальне зростання й розвиток частин тіла, а в період дорослішання людини фізична активність набуває більш широкого значення: вона забезпечує функціональний стан організму, сприяє підвищенню працездатності й підтримує здоров'я людини протягом життя [11].

У контексті потрактування специфіки патріотичного виховання актуальним є з'ясування етнографічного характеру фізичної культури, що тлумачимо як фундаментальний компонент національної культури. Це важливий підхід, оскільки психофізичні характеристики відображають світовідчуття народу, його етнічну філософію, спосіб життя, укоріненість у рідну природу й космічний простір і час. М. Фіцула вважає, що фізична культура сучасної молоді має поповнюватися національними традиціями, заходами та духом козацької доби, а також елементами інших культур [10].

Отже, теоретичний аналіз педагогічних засад патріотичного виховання у вищій школі дає підстави стверджувати, що патріотичне виховання зумовлене функціонуванням фізичного виховання як необхідної передумови збереження, відтворення та зміцнення психофізіологічних особливостей майбутнього освітнього працівника. Інтегративним складником патріотичного й фізичного виховання є фізична культура, призначення якої – виховання ціннісного ставлення особистості до власного тіла й організму.

Реалізація завдань патріотичного виховання базується на збереженні національної ментальності, що сконцентрована



в традиціях, звичаях, обрядах і неусвідомлених переконаннях людини стосовно ставлення до власного народу, а також на основі функціонування свідомості й самосвідомості, які забезпечують формування національної свідомості та усвідомлення себе громадянином, патріотом, який має власну громадянську позицію.

Висновки з проведеного дослідження. Патріотичне виховання пов'язане із загальним рівнем культури як особистісної властивості, що виявляється в об'єктивному та суб'єктивному аспектах функціонування. Активні тенденції до впровадження засад патріотичного виховання виявляються у вивченні стану функціонування та загального розвитку інтелектуальної, моральної, емоційно-вольової й ціннісної сфер особистості майбутнього фахівця. Це дає змогу розвивати духовно-моральні цінності, уважне ставлення до власного організму, що має загальносуспільне значення, оскільки виявляється в належності до певного народу, нації, етносу тощо.

Окреслені тенденції, попри актуальність вивчення, не потрактовані належним чином у науковій літературі, тому вбачаємо нагальну потребу в з'ясуванні теоретико-методологічних засад системи патріотичного виховання майбутніх учителів фізичної культури, оскільки вчителі цієї галузі педагогічної діяльності інтегрують аналізовані засади, водночас застосовують для цього суттєво інші методи, не тільки активізуючи

інтелектуальну сферу, а й зміцнюючи здоров'я молодого покоління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ариарский М.А. Прикладная культурология на службе развития личности / М.А. Ариарский // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 9–11.
2. Ващенко Г. Праці з педагогіки та психології / Г. Ващенко. – К. : Школяр-Фада ЛТД 2000. – 414 с.
3. Дем'яненко Н.М. Нова педагогічна свідомість і вітчизняний історико-педагогічний досвід / Н.М. Дем'яненко // Педагогіка і психологія. Вісник АПН України. – 2000. – № 2. – С. 81–89.
4. Красильник Ю.С. Патріотичне виховання військовослужбовців збройних сил України засобами української етнопедагогіки : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ю.С. Красильник. – К., 2002. – 254 с.
5. Макаренко А.С. Педагогические сочинения : в 8 т. / А.С. Макаренко. – М. : Педагогика, 1983.
6. Матукова Г.І. Формування фізичної культури студентів вищих навчальних закладів у позааудиторний час : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Г.І. Матукова. – Кіровоград, 2005. – 171 с.
7. Стельмахович М.Г. Українська родинна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К. : ІСДО, 1996. – 288 с.
8. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : в 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976.
9. Українська минувшина. Ілюстр. етнографічний довідник / [А.П. Пономарьов, Л.Ф. Артюх, Т.В. Косміна та ін.]. – 2-е вид. – К. : Либідь, 1994. – 256 с.
10. Фіцула М.М. Педагогіка / М.М. Фіцула. – К. : Академія, 2002. – 528 с.
11. Фридман Л.М. Психологія виховання / Л.М. Фридман. – М. : Сфера 2000. – 202 с.

УДК 796.012

ВПРОВАДЖЕННЯ МОТИВАЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ЩОДО РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Хрипко Л.В., к. н. із фіз. виховання та спорту, доцент,
завідувач кафедри фізичного виховання
Дніпропетровський державний університет

Ластовкін В.А., старший викладач кафедри фізичного виховання
Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ

У статті досліджено формування мотивації студентів до рухової активності, розглянуто ставлення студентів до фізичної культури і рівень їх фізкультурно-спортивної активності, наведено шляхи формування інтересу і мотивації до занять фізичним вихованням студентів, розкрито проблему формування мотивації студентів під час занять фізичного виховання.

Ключові слова: мотивація, потреби, фізична культура, студенти.

В статье исследовано формирование мотивации студентов к двигательной активности, рассмотрено отношение студентов к физической культуре и уровень их физкультурно-спортивной активности, приведены пути формирования интереса и мотивации к занятиям физическим воспитанием студентов, раскрыта проблема формирования мотивации студентов во время занятий физическим воспитанием.

Ключевые слова: мотивация, потребности, физическая культура, студенты.



Khrypko L.V., Lastovkin V.A. IMPLEMENTATION OF MOTIVATIONAL MEASURES ON MOTOR ACTIVITY OF STUDENT YOUTH

The article studies the formation of student's motivation to efferent activity, student's attitude to physical culture is analyzed, as well as to their sports activity, the ways of formation of interest and motivation to classes with the help of physical education, the problem of formation of students' motivation during physical education classes is revealed.

Key words: motivation, needs, physical culture, students.

Постановка проблеми. Проблема формування мотивації – одна з важливіших умов успішності у досягненні результатів. Мотиваційний компонент приховує в собі великі можливості. Як свідчать дослідження психологів, мотиваційна сфера більш динамічна, ніж пізнавальна та інтелектуальна. Але порівняна динамічність має позитивні і негативні сторони. І якщо нею не управляти, то може бути регрес мотивації, зниження її рівня і взагалі може бути втрачена дієвість.

Постановка завдання. Мета статті полягає у вивченні технології визначення мотиваційних потреб до занять фізичною культурою студентів, пріоритетів форм і видів фізичної активності з метою перетворення її на мотиви діяльності, що сприятиме фізичному розвитку, покращенню фізичного, психічного та соціального здоров'я. Завданнями на цьому етапі дослідження є:

1. Вивчити педагогічні умови формування мотивації студентів у процесі фізичного виховання за даними літератури.

2. З'ясувати ставлення студентів до різних форм і видів занять із фізичного виховання.

3. Визначити специфіку взаємозв'язку мотивації студентів із рівнем їх рухової активності і показниками фізичного здоров'я.

4. Дослідження структури поетапного формування мотивації студентської молоді до рухової активності й оцінити її ефективність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх років одним із найважливіших елементів модернізації освіти є гуманізація та особистісна її орієнтація. Ця обставина підвищує інтерес не тільки до знань, якими володіє людина, але й до її фізичного, психічного стану, ступеню реалізації можливостей. Фізична культура, будучи невід'ємною частиною загальної і фахової культури майбутніх спеціалістів, має забезпечувати біологічний потенціал життєдіяльності людини, необхідний для гармонійного розвитку, прояву соціальної активності та творчої праці. Тому необхідною передумовою успішної реалізації фізичного виховання у ВНЗ є формування у студентської молоді позитивних мотиваційних установок та потреби у регулярних

заняттях фізичними вправами і спортом. Мотиваційна сфера, що включає в себе мотиви, інтереси, потреби, є рушійною силою для рухової активності студентів, надаючи процесу фізичного виховання дійову спрямованість та суб'єктивно значущу цінність. Саме тому вивчення мотивів, потреб та інтересів студентів до занять фізичною культурою є однією з актуальних соціально-педагогічних проблем навчально-виховного процесу у вищій школі.

Проблема мотивації студентів до фізкультурно-оздоровчої діяльності розглядається в дослідженнях Н. Завидівської, П. Дуркіна, М. Лебедева, Л. Лубишевої, Р. Стасюка тощо. Результати досліджень свідчать, що заняття фізичною культурою найбільш ефективні лише тоді, коли участь у них викликана відповідними мотивами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині є різні тлумачення сутності мотивів. Мотив визначається як «спонукальна причина дій і вчинків людини» [5, с. 244], «сформоване підґрунтя для власного вчинку» «усвідомлена причина активності людини, спрямована на досягнення мети» [8, с. 123].

Термін «мотивація» є більш широким поняттям, ніж «мотив».

У психолого-педагогічній літературі цей феномен трактується як: «сукупність факторів, що підтримують і направляють, тобто визначають поведінку» [4, с. 222], «сукупність мотивів» [1, с. 64], «процес психічної регуляції певної діяльності» [9, с. 342], «складний процес керування напрямком та інтенсивністю зусиль» [11, с. 113], «процес формування мотиву» [7, с. 244]. В Українському педагогічному словнику поняття «мотивація» визначається як «система мотивів або стимулів, яка спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки» [5, с. 245].

Мотив – це побудник до дії, вчинку, діяльності. Будучи спонукальною причиною, він додає поведінці людини певний напрям і змушує діяти саме так, а не інакше. З проблемою мотиву людина постійно стикається в повсякденному житті, хоча не завжди усвідомлює це. Мотив не тільки визначає її поведінку, але великою мірою зумовлює кінцевий результат діяльності. Мотиваційна людина більш ефективно реалізує свою справу, а головне, вона здатна



на максимальну віддачу своїх духовних і фізичних сил, якщо цього вимагає досягнення поставленої мети. Намагаючись пояснити те, що детермінує поведінку людей, ми дуже часто піддаємося спокусі звести все до явищ, які лежать на поверхні. Бажання чи небажання, яке переживає людина, автоматично ототожнюються з мотивом.

З огляду на це можна сказати, що поняття «мотивація» пояснює цілеспрямованість дії людини, організованість і стійкість її діяльності, спрямованої на досягнення певної мети.

Невід'ємною частиною педагогічного процесу є спонукальна сторона, в основу якої покладено принцип свідомості та активності: ніщо не може бути введене у свідомість людини з пасивним або негативним ставленням [3, с. 28]. Вченими доведено, що усвідомлене ставлення до занять фізичними вправами та позитивний ефект від них спостерігається там, де студенти добре знають, з якою метою їм треба займатися руховою активністю, якого рівня фізичної підготовленості вони хочуть досягти і яку користь від цього отримують.

Аналізуючи вищезазначене, можна припустити, що під мотивацією до занять фізичною культурою розуміється система мотивів, які спонукають студентів до фізичного самовдосконалення. Тому фізкультурно-оздоровча діяльність студентів – це свідомо активність, яка спрямована на розвиток, удосконалення і підтримку на оптимальному рівні фізичної підготовленості, функціонального стану організму на основі індивідуальних потреб та можливостей людини.

Мотивація до будь-якої діяльності людини спрямована у бік зменшення внутрішнього емоційного напруження і формується визначеними потребами. Потреба – це необхідність чи нестача чогось в організмі особистості, тобто внутрішній рушій активності [8, с. 125]. А. Маслоу розробив ієрархію потреб у вигляді «піраміди», поділивши їх на п'ять рівнів [10, с. 344]. Фізичне виховання, будучи важливим компонентом вищої освіти, може частково задовольнити ці потреби. В основі «піраміди» знаходяться фізичні потреби (потреба в русі, відпочинку, диханні, їжі тощо). Фізичне виховання як один із засобів забезпечення необхідного рівня рухової активності задовольняє потребу студентів у русі. Другий рівень – потреба в безпеці (захист від природних явищ, соціальної агресії, несправедливості тощо). На заняттях можна формувати навички самозахисту (розвиток сили, швидкості бігу, координації рухів тощо). Диференціація навчального процесу, взаємоповага і співпраця викладача зі студентами ча-

стково задовольняє афіліацію (любов, повага, належність до певної групи та ін.). Фізкультурно-оздоровча діяльність дає змогу проявити себе шляхом отримання певних результатів чи здобуттям фізичної кондиції, покриваючи потреби (самоствердження, визнання, статус тощо). Найвищою в піраміді є потреба в самоактуалізації (самореалізація, реалізація індивідуального потенціалу тощо). На заняттях фізичного виховання проявляється бажання покращити стан фізичного розвитку, підвищити фізичну підготовленість, оволодіти новими навичками тощо.

Певна потреба людини формує відповідний мотив і спонукає її до певних вчинків, що супроводжуються внутрішньою і зовнішньою руховою активністю з метою звільнення від внутрішньої напруги. Починаючи пошук шляхів вирішення проблеми, у людини з'являється мета і визначені напрями активності.

П. Дуркін, М. Лебедева вважають, що мотивація формується і змінюється в процесі навчальної діяльності студента. Це пов'язано з появою нових мотивів, інтересів, потреб і емоцій, які вступають у нові відносини один з одним [6, с. 49]. Тому становлення мотивації до занять фізичними вправами є процес ускладнення структури мотиваційної сфери.

Аналіз літератури свідчить, що на формування мотивації до занять із фізичного виховання впливають зовнішні і внутрішні фактори [6, с. 50]. До зовнішніх умов належать: зміст занять, методи навчання і розвитку рухових якостей, діяльність і педагогічна майстерність викладача фізичного виховання, матеріально-технічне оснащення фізкультурно-спортивної бази вищого навчального закладу, психологічний клімат у групі. До внутрішніх умов належать якісні зміни у психічному розвитку, структурні психологічні новоутворення: бажання, інтерес, захоплення.

Г. Безверхня і М. Маєвський відзначають, що пріоритетними мотивами студентів у фізкультурно-оздоровчій діяльності є: задоволення студентів від самого процесу фізкультурної діяльності (емоційність, новизна, динамічність тощо); отримання підвищених результатів у процесі занять вибраним видом фізичної культури (придбання знань, умінь, навичок тощо); нові перспективи в процесі фізкультурно-оздоровчої діяльності (фізична досконалість, працьовитість, виховання характеру, волі тощо) [2, с. 11].

Головними засобами мотивації, що мають використовуватися викладачем у процесі фізичного виховання, є мотивування і стимули.



Мотивування становить сукупність фактів, аргументів, доведень, що використовуються викладачем для переконання студентів у важливості кожного завдання і предмета загалом. Зрештою студент має усвідомити мету навчальної дії, водночас його репродуктивні навчальні дії перетворюються на усвідомлену навчальну діяльність. Мотивування має відповідати низці вимог: відповідати рівню розвитку особи; бути наочним; враховувати інтереси та пріоритети студентів; бути доступним для сприйняття; нести як особистий, так і суспільно корисний сенс. Сильним стимулом до фізкультурно-оздоровчої діяльності може бути заохочення з боку викладача. Особливо ефективним є сполучення мотивації і стимуляції навчальної діяльності.

Головну роль у навчальній діяльності виконує один із сильнодіючих мотивів – інтерес. Інтерес – позитивне емоційне прагнення людини до пізнання та занять певною діяльністю [8, с. 186]. Розрізняють інтереси епізодичні та постійні. Епізодичні інтереси виникають та існують лише в конкретних умовах, на відміну від постійних, які зберігаються навіть у несприятливих умовах, і саме вони відіграють основну роль у підтримці та розвитку активності студентів [6, с. 50].

На наш погляд, для формування стійкого інтересу необхідно використання таких прийомів: новизна і різноманітність методів, засобів фізкультурно-оздоровчої діяльності; постановка конкретних та доступних завдань та забезпечення точного розуміння кожним студентом окремого навчального завдання, розділу, курсу загалом; застосування ігрового і змагального методів на етапі удосконалення фізичних вправ; регулярний контроль досягнень студентів у засвоєнні ними знань, розвитку рухових умінь і навичок; широке використання наочних і технічних засобів навчання, нестандартного обладнання та інвентарю; музичний супровід занять.

Аналіз літератури та власний досвід практичної діяльності свідчать, що проблема формування позитивної мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів вищих навчальних закладів є досить актуальною. З причин багатофакторності мотивації та різної професійної направленості навчальної діяльності студентів на сьогодні не існує єдиної точки зору на вирішення цієї проблеми і під час розгляду будь-якого навчального процесу потребує свого вирішення.

Подальші дослідження передбачається провести у напрямі вивчення мотивів, потреб, інтересів та визначення засобів фізичного виховання, спрямованих на по-

кращення стану фізичного розвитку та фізичної підготовленості студентів.

Висновки з проведеного дослідження.

1. Формування мотивованого прагнення розвивати свої фізичні та духовні сили і можливості є важливим завданням фізичного виховання; прагнення людини до здорового способу життя варто розглядати як складову частину загальної культури особистості.

2. Правильне розуміння мотивів, досить високий рівень активності на заняттях, успіх в оволодінні окремими видами вправ формують активний пізнавальний інтерес студентів до різних видів спортивної діяльності, що виступає діючим мотивом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверин В.А. Психология личности: [учебн. пособие] / В.А. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 1999. – 89 с.
2. Безверхня Г.В. Формування ціннісних орієнтацій у процесі фізичного виховання студентів / Г.В. Безверхня, М.І. Маєвський // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук, праць за ред. С.С. Єрмакова. – 2010. – № 1. – С. 10–12.
3. Волков В.Л. Основи теорії та методики фізичної підготовки студентської молоді: [навч. посібник] / В.Л. Волков. – К: «Освіта України», 2008. – 256 с.
4. Годфруа Ж. Что такое психология: в 2-х т. / Ж. Годфруа; [пер. с франц. Н.Н. Алипова]. – М.: «Мир», 1992. – Т. 1. – 496 с.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Дуркин П.К. К проблеме изучения мотивационно-потребностной сферы школьников и студентов как основы воспитания у них физической культуры / П.К. Дуркин, М.П. Лебедева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2005. – № 6. – С. 48–52.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 508 с.
8. Круцевич Т.Ю. Рекреация у физической культуре разных групп населения [навч. посібник] / Т.Ю. Круцевич, Г.В. Безверхня. – К.: Олімпійська література, 2010. – 248 с.
9. Канішевський С.М. Умови, стан і перспективи розвитку фізичного виховання у ВУЗах України / С.М. Канішевський, Р.Т. Расвський // Теорія і практика фізичного виховання. – 2008. – № 1. – С. 139–145.
10. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Евразия, 2001. – 475 с.
11. Хрипко Л.В. Теоретичний аспект проблеми вивчення мотивації до фізкультурно-оздоровчої діяльності студентів / Л.В. Хрипко // Міжнародна науково-практична конференція «Історія та сучасний стан педагогічних та психологічних наук» (7 листопада 2014 р., м. Київ). – С. 45–49.
12. Узйнберг Р.С. Основи психологии спорта и физической культуры / Р.С. Узйнберг, Д. Гоулд; пер. с англ. Г. Гончаренко]. – К.: Олімпійська література, 2001. – 334 с.



СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378.14:372

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ФУНДАМЕНТАЛІЗОВАНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-ФАХІВЦІВ ДО ПРОДУКТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Бардус І.О., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри креативної педагогіки та інтелектуальної власності
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті теоретично обґрунтовано та розроблено модель методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності. Модель методичної системи відповідає структурі навчального процесу та складається з мотиваційно-цільового, змістовного, процесуально-діяльнісного, контроль-регулювального та оцінно-результативного компонентів. Описано цілі, зміст, методи, дидактичні засоби та форми продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів, які забезпечують фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Ключові слова: *методична система, фундаменталізація, фахівець у галузі інформаційних технологій, модель, продуктивна діяльність, професійна підготовка.*

В статті теоретично обґрунтована та розроблена модель методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій до продуктивної діяльності. Модель методичної системи відповідає структурі навчального процесу та складається з мотиваційно-цільового, змістовного, процесуально-діяльнісного, контроль-регулювального та оцінно-результативного компонентів. Описано цілі, зміст, методи, дидактичні засоби та форми продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів, які забезпечують фундаменталізацію професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців.

Ключевые слова: *методическая система, фундаментализация, специалист в области информационных технологий, модель, продуктивная деятельность, профессиональная подготовка.*

Bardus I.O. METHODOICAL SYSTEM OF FUNDAMENTALIZED PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE IT SPECIALISTS TO PRODUCTIVE ACTIVITY

In the article the model of the methodical system of fundamentalized professional training of future specialists in the field of information technologies to productive activity is theoretically substantiated and developed. The model of the methodical system corresponds to the structure of the educational process and consists of motivational-purposeful, substantial, procedural-activity, control-regulating and evaluative-productive components. The aims, content, methods, didactics and forms of productive educational and cognitive activity of students, which provide the fundamentalization of professional training of future IT specialists, are described.

Key words: *methodical system, fundamentalization, specialist in the field of information technologies, model, productive activity, professional training.*

Постановка проблеми. Підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій (ІТ-фахівців) до продуктивної діяльності вимагає розроблення методики фундаменталізації комп'ютерних дисциплін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню та розробленню наукових засад фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців різних спеціальностей присвячені роботи: І. Левченко, С. Семерікова, У. Когут, М. Шишкіної (інформатична освіта), С. Баляєвої, В. Кондратьєва, Е. Лузік, Н. Рєзнік А. Субетто, А. Суханова (технічна і технологічна освіта), В. Лугового, С. Гончаренка, М. Ковтонюк, В. Кушніра, Г. Кушніра, Л. Онищук

О. Сергєєва, В. Сергієнка (педагогічна освіта), В. Башаріна, О. Голубевої, А. Новікова, З. Решетової, М. Чіталіна (професійна освіта), Н. Стучинської (медична освіта), С. Казанцева (юридична освіта), Г. Дутки, Ж. Сайгітбаталова (економічна освіта). Ці роботи висвітлюють теоретичні та методичні засади навчання фундаментальних дисциплін та інтегрованих курсів, доводять доцільність використання під час здійснення фундаменталізації інформатичних дисциплін сучасних інформаційних технологій і програмних засобів. Однак проблема розроблення методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій на засадах фундаменталізації професійної



підготовки на основі філософських, математичних та природничо-наукових законів і понять залишається не вирішеною.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в теоретичному обґрунтуванні та розробленні методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою розроблення методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій доцільно скористатися методом педагогічного моделювання.

Основним поняттям методу моделювання є модель. Модель – це штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який схожий на досліджуваний об'єкт (або явище), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами цього об'єкта [3].

Процес моделювання, на думку Є. Павлютенкова, – «це відтворення характеристик одного об'єкта на іншому, спеціально створеному для їх вивчення. За своїми завданнями розробка такої моделі має прикладний характер, тобто моделювання зумовлено раніше визначеною метою та орієнтоване на практичне застосування результатів» [5, с. 5].

Моделювання створює можливість більш глибокого проникнення в сутність об'єкта дослідження, оскільки модель дає змогу: чітко визначити компоненти, які складають систему; достатньо схематично та точно подати зв'язки між компонентами, при цьому зв'язки всередині модельованого об'єкта можна порівняти зі зв'язками всередині моделі; генерувати і породжувати питання; модель стає інструментом для порівняльного вивчення різних галузей явища, процесу [5, с. 5].

Процес навчання у вищій школі є системою, яка складається із шести компонентів: цільового, стимулюючо-мотиваційного, змістовного, операційно-діяльнісного, контрольно-регульовального та оцінно-результативного, будучи послідовними, структурними одиницями, вони містять цілісність як провідну концепцію навчального процесу [4, с. 76].

Отже, методична система фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців має відображати основні етапи навчального процесу – мотиваційно-цільовий, змістовний, процесуально-діяльніс-

ний, контрольно-регульовальний та оцінно-результативний.

В основу розроблення усіх компонентів методичної системи мають бути покладені положення концепції, принципів та провідних методологічних підходів, які визначають умови підвищення якості професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності.

Нами в дослідженні [1] теоретично обґрунтовано та розроблено концепцію системної диференційно-інтегративної фундаменталізації професійної підготовки ІТ-фахівців на основі філософських, математичних, природничих законів та понять. Відповідно до положень концепції, для забезпечення системної фундаменталізації професійної підготовки ІТ-фахівців необхідно здійснити диференціацію філософських, математичних та природничих законів і понять за ІТ-об'єктами й подальшу їх інтеграцію у поняття комп'ютерних дисциплін. Поняття комп'ютерних дисциплін мають бути теоретично обґрунтовані на основі філософських, математичних та природничих законів і понять, а в фундаментальних дисциплінах – наведені приклади прояву вивчених явищ у принципах роботи програмних або апаратних засобів комп'ютерної техніки.

Із метою забезпечення неперервності фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців нами в роботі [2] теоретично обґрунтовано та розроблено принцип дворівневої неперервної фундаменталізації. Перший рівень фундаменталізації утворює загальнонаукова фундаменталізація професійної підготовки: базове поняття комп'ютерної дисципліни має виводитися на основі філософських та природничо-математичних законів і понять; другий рівень – ІТ-галузєва фундаменталізація: кожне нове поняття комп'ютерної дисципліни має виводитися з раніше засвоєних базових та філософських, природничо-математичних законів і понять.

Дієвість моделі методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців забезпечується положеннями прогностичного, системного, інтегративного, діяльнісного, компетентнісного, синергетичного та гуманістичного методологічних підходів.

Модель методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності наведена на рис. 1.

Обґрунтуємо на основі перелічених умов фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців усі компоненти методичної системи.

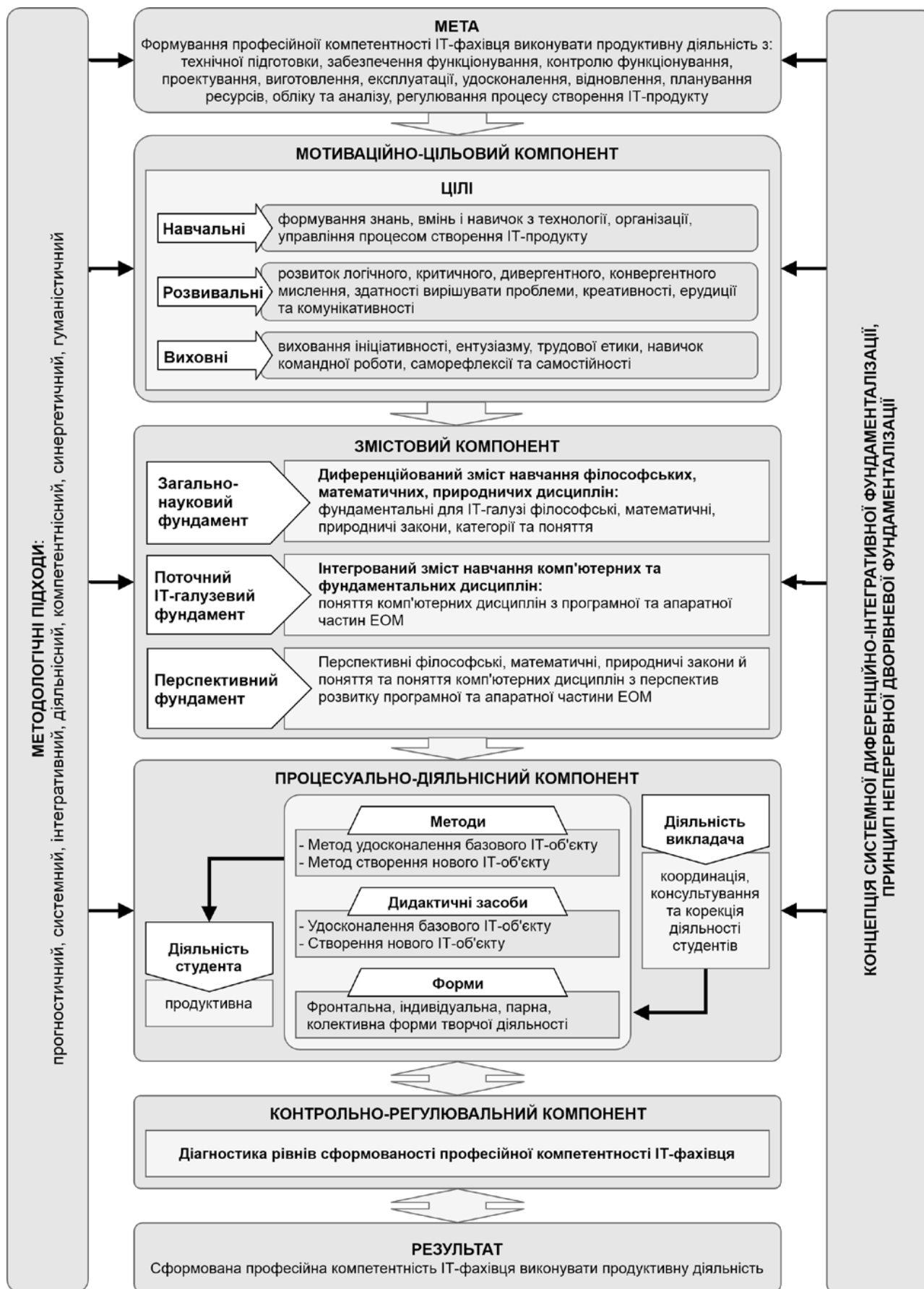


Рис. 1. Модель методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності



Найголовнішою частиною методичної системи професійної підготовки є мотиваційно-цільовий компонент, який містить в собі мету та відповідні цілі навчального процесу. Всі інші компоненти методичної системи призначені для досягнення поставлених цілей.

Метою професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців є формування у них професійних компетентностей виконувати продуктивну професійну діяльність з удосконалення вже наявних або створення нових програмних чи апаратних ІТ-продуктів.

Нами обґрунтовано та розроблено структуру професійної компетентності ІТ-фахівця, яка відповідає структурі виробничого процесу на кожному етапі створення ІТ-продукту (організація, технологія, управління). До організаційних професійних компетентностей ІТ-фахівця належать компетентності з: технічної підготовки, забезпечення функціонування, контролю функціонування процесу виробництва ІТ-продукту. До технологічних професійних компетентностей ІТ-фахівця належать компетентності з: проектування, виготовлення, супроводу (експлуатації), удосконалення, відновлення (ремонту) ІТ-продукту. До управлінських професійних компетентностей ІТ-фахівця належать компетентності з: планування ресурсів процесу виробництва, обліку та аналізу поточного процесу виробництва, регулювання процесу виробництва ІТ-продукту.

Мотиваційно-цільовий компонент моделі зумовлений цілями фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності. Цей компонент визначає зміст і характер взаємозв'язків інших компонентів моделі. Нами на основі структури та змісту професійної компетентності ІТ-фахівця розроблено систему навчальних, розвивальних та виховних цілей фундаменталізованої професійної підготовки до продуктивної діяльності. Навчальними цілями є формування знань, умінь і навичок із технології, організації, управління процесом створення ІТ-продукту. Розвивальними цілями є розвиток логічного, критичного, дивергентного, конвергентного мислення, здатності вирішувати проблеми, креативності, ерудиції та комунікативності. До виховних цілей належать виховання ініціативності, ентузіазму, трудової етики, навичок командної роботи, саморефлексії та самостійності.

Змістовий компонент моделі методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців описує зміст навчання фундаментальних та комп'ютерних дисциплін. Нами розроблено структуру змісту фундаменталізованої про-

фесійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, яка відображає логіку розвитку ІТ-об'єктів за їх фундаментальними основами і складається з трьох рівнів: загальнонаукових, поточних ІТ-галузевих та перспективних загально-наукових і ІТ-галузевих фундаментальних понять.

Загальнонауковий фундамент професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців утворює диференційований зміст філософських, математичних та природничих дисциплін, які є підґрунтям для створення й функціонування програмних і апаратних ІТ-об'єктів. Зміст філософських дисциплін (філософія, системний аналіз, теорія управління інформаційними системами) має містити положення теорії пізнання, діалектичні закони та категорії, положення теорії розвитку технічних систем та приклади їх застосування в ІТ-галузі. Диференційований зміст математичних та природничих дисциплін має містити приклади застосування тих чи інших законів і понять під час розроблення конкретних ІТ-об'єктів.

Поточний ІТ-галузевий фундамент професійної підготовки ІТ-фахівців утворює зміст навчання комп'ютерних дисциплін з апаратної та програмної частини комп'ютерної техніки, який складається з понять про базові ІТ-об'єкти та їх фундаментальних основ. Під базовими ІТ-об'єктами ми розуміємо застарілі та сучасні зразки апаратних і програмних засобів комп'ютерної техніки. Для підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної професійної діяльності важливо, щоб базові ІТ-об'єкти, які за своєю природою є репродуктивними, оскільки вже колись були винайдені людством, виводилися студентами як нові у процесі продуктивної навчально-пізнавальної діяльності на основі фундаментальних філософських, математичних та природничих законів і понять.

Перспективний загально-науковий та ІТ-галузевий фундамент професійної підготовки ІТ-фахівців являє собою філософські, математичні та природничі закони і поняття, які можуть стати фундаментом для майбутніх програмних та апаратних засобів комп'ютерної техніки, а також поняття про перспективи розвитку наявних ІТ-об'єктів. На цьому рівні фундаменталізації професійної підготовки поняття про нові ІТ-об'єкти та перспективні природничо-математичні закони мають бути отримані студентами у процесі продуктивної навчально-пізнавальної діяльності на основі ретроспективного аналізу базових ІТ-об'єктів і законів розвитку технічних систем.

Процесуально-діяльнісний компонент моделі містить методи, які відображають



майбутню продуктивну професійну діяльність ІТ-фахівця, відповідні дидактичні засоби та форми навчання, відбиває взаємодію викладача та студентів, що забезпечує засвоєння знань, формування різних умінь, розвиток і виховання професійно важливих якостей. При цьому, з огляду на положення концепції системної диференційно-інтегративної фундаменталізації та принципу неперервної дворівневої фундаменталізації професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців, поняття як про нові, так і базові ІТ-об'єкти мають засвоюватися студентами під час продуктивної навчально-пізнавальної діяльності.

Із метою організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів під час оволодіння базовими поняттями комп'ютерних дисциплін нами теоретично обґрунтовано та розроблено метод удосконалення базового ІТ-об'єкта на основі філософських, математичних та природничих законів і понять. На першому кроці методу студентам необхідно визначити проблему удосконалення базового або створення нового ІТ-об'єкта. На цьому етапі доцільно використовувати метод евристичних питань із метою постановки задачі та мотивації студентів на подальшу діяльність з її розв'язання. На другому кроці методу за допомогою евристичних питань необхідно визначити початковий стан базового ІТ-об'єкта, визначивши його ознаки призначення, структури, принципу дії, фундаментальні засади та характеристики, які необхідно покращити. На третьому кроці методу шляхом зміни принципу дії та структури базового ІТ-об'єкта на основі визначених на другому кроці методу фундаментальних основ виконується розв'язання задачі доти, поки отримане значення шуканої характеристики удосконаленого базового ІТ-об'єкта не буде задовольняти умовам задачі. На подальших кроках методу здійснюється перевірка отриманих рішень на відповідність іншим критеріям ІТ-об'єкта та визначають раціональність отриманого рішення задачі, обговорюють, які способи та прийоми стали найбільш корисними для отримання нового ІТ-об'єкта, виявляють закономірності у пошуку варіантів розв'язання задачі.

Також із метою організації продуктивної діяльності зі створення нових ІТ-об'єктів нами розроблено метод отримання нового ІТ-об'єкта на основі базових ІТ-об'єктів та фундаментальних філософських, природничо-математичних законів і понять. Відмінність цього методу від розглянутого вище полягає у використанні ретроспективного аналізу для визначення залежності між шуканою характеристикою та структу-

рою і принципом дії базових ІТ-об'єктів на основі фундаментальних філософських, математичних та природничих законів та понять. Результати ретроспективного аналізу заносяться у матрицю розвитку характеристики, структури, принципу дії, призначення об'єктів та їх фундаментальних основ.

Із метою забезпечення дидактичної підтримки продуктивної навчально-пізнавальної діяльності на кожному етапі описаних методів нами розроблено дидактичні засоби у вигляді завдань, інформаційних підтримок, евристичних питань, які містять фрагменти змісту на кожному кроці методів удосконалення базових або створення нових ІТ-об'єктів, в основу яких покладено алгоритм управління продуктивною навчально-пізнавальною діяльністю студентів з елементами покрокової інформаційної підтримки на кожному етапі діяльності.

Необхідною умовою повноцінної підготовки майбутніх ІТ-фахівців до продуктивної діяльності є комплексне використання фронтальної, індивідуальної, колективної та парної форм навчально-пізнавальної діяльності.

Успішність та продуктивність навчально-пізнавальної діяльності студентів забезпечується викладачем шляхом координації, консультування та корекції.

Контрольно-регулювальний компонент моделі відображає діагностику результативності навчального процесу ІТ-фахівця на кожній навчальній дисципліні за такими показниками: знання, уміння та навички з організації, технології та управління процесу створення ІТ-продукту, професійно важливі якості. За результатами діагностики викладач робить висновок про ефективність процесуально-діяльнісного компонента методичної системи та, у разі необхідності, коригує його складові елементи.

Оцінно-результативний компонент методичної системи передбачає визначення рівнів сформованості професійних компетентностей ІТ-фахівця.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, перелічені компоненти розробленої моделі методичної системи фундаменталізованої професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців створюють умови для формування у них професійних компетентностей виконувати продуктивну діяльність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бардус І.О. Філософські засади концепції фундаменталізації професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій / І.О. Бардус // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник на-



укових праць. – Вип. 52–53. – Харків, Українська інженерно-педагогічна академія (УІПА), 2016. – С. 7–17.

2. Бардус І.О. Філософські засади фундаменталізованого змісту професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій / І.О. Бардус // Вісник Черкаського університету: Педагогічні науки. – 2017. – № 9. – С. 52–64.

3. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность /

А.Н. Дахин // Стандарты и мониторинг. – 2002. – № 4. – С. 22–26.

4. Основы педагогики и психологии высшей школы в Украине: [учебн. пособие] / В.М. Галузинский, Н.Б. Евтух. – Киев: ИНТЕЛ, 1995. – 168 с.

5. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти [у схемах і таблицях] / Є.М. Павлютенков. – Х. : Вид. група «Основа», 2008. – 128 с.

УДК 378:4:111

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ЖИТТЄВОЇ СТРАТЕГІЇ ЕСТЕТИКИ ЗДОРОВ'Я МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ

Винник В.Д., к. пед. н.,
старший викладач кафедри спортивних дисциплін
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького

У статті досліджено критерії та показники життєвої стратегії здоров'я майбутнього вчителя фізичного виховання. Окреслено критерії та показники структурних компонентів життєвої стратегії естетики здоров'я, які ґрунтуються на мотиваційному (прагнення до естетичної самопрезентації здорового організму), когнітивному (самопрограмування цілісної єдності духу, тіла й розуму), діяльнісному (набуття досвіду самореалізації естетичного образу духовного, тілесного й інтелектуального «Я» шляхом розроблення послідовних дій щодо їх естетотерапії) складниках.

Ключові слова: критерії та показники, життєва стратегія, компоненти, естетика здоров'я, мотивація, майбутній вчитель, фізичне виховання.

В статье исследованы критерии и показатели жизненной стратегии здоровья будущего учителя физического воспитания. Определены критерии и показатели структурных компонентов жизненной стратегии эстетики здоровья, основанные на мотивационном (стремление к эстетической самопрезентации здорового организма), когнитивном (самопрограммирование целостного единства духа, тела и разума), деятельностном (приобретение опыта самореализации эстетического образа духовного, телесного и интеллектуального «Я» путем разработки последовательных действий по их эстетотерапии) составляющих.

Ключевые слова: критерии и показатели, жизненная стратегия, компоненты, эстетика здоровья, мотивация, будущий учитель, физическое воспитание.

Vynnyk V.D. CRITERIA AND INDICATORS OF A LIFE HEALTH AESTATIONAL HEALTH STRATEGY FOR FUTURE PHYSICAL EDUCATION TEACHER

The article examines the criteria and indicators of the life strategy of health of the future teacher of physical education. The criteria and indicators of the structural components of the life strategy of aesthetics of health, based on the motivational (desire for aesthetic self-presentation of a healthy organism), cognitive (self-programming of the integral unity of spirit, body and mind) activity (the acquisition of the experience of self-realization of the aesthetic image of the spiritual, physical and intellectual "I" by developing consistent actions regarding their aesthetic therapy) of the components.

Key words: criteria and indicators, life strategy, components, aesthetics of health, motivation, future teacher, physical education.

Постановка проблеми. У психологічному контексті здоров'я також актуальною є його естетична домінанта, адже прагнення людини підтримати психічну рівновагу свого організму із середовищем, бути зовні виразною і внутрішньо цілісною шляхом самозахисту від емоційних та інформаційних перенавантажень по-

стає провідним чинником життєдіяльності у всіх її сферах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За М. Амосовим [1], І. Брехманом [2], В. Петленко [5] та іншими валеологами, це безпосередньо залежить від естетичного ставлення людини до самої себе й до інших осіб, високий рівень якого забезпечу-



ється різними способами естетичного оздоровлення.

Ціль статті – дослідити критерії та показники життєвої стратегії здоров'я майбутнього вчителя фізичного виховання.

Постановка завдання. На наш погляд, у цьому процесі колосальну роль відіграє активність людини щодо постановки й виконання таких завдань, як: створення естетичних умов праці й дозвілля; гармонізація міжособистісних і соціальних взаємин; вироблення здатності до адаптації в складних життєвих ситуаціях; оптимізація життєвих сил шляхом розкріпачення здоров'ятворчого потенціалу. Успішність їх виконання залежить від дієвості функціонального спектру життєвої стратегії естетики здоров'я особи, пов'язаного з самоактуалізацією і формуванням здоров'ятворчої особистісної позиції.

Виклад основного матеріалу дослідження. У професійному контексті життєдіяльності вчителя естетики здоров'я вона ґрунтується на мотиваційному (прагнення до естетичної самопрезентації здорового організму), когнітивному (самопрограмування цілісної єдності духу, тіла й розуму), діяльнісному (набуття досвіду самореалізації естетичного образу духовного, тілесного й інтелектуального «Я» шляхом розроблення послідовних дій щодо їх естетотерапії) складниках.

Спробуємо детальніше обґрунтувати критерії й показники окреслених компонентів життєвої стратегії естетики здоров'я майбутнього вчителя фізичного виховання. Для цього спочатку проілюструємо зміст цих складників у формі таблиць, а потім детально розкриємо кожен із них (табл. 1).

У формулюванні О. Капустюк самопрезентація – це короткочасний, специфічно вмотивований та організований процес пред'явлення інформації про себе у вербальній і невербальній поведінці [3, с. 153]. Науковець вважає, що успішній самопрезентації передуює робота над власним іміджем. З огляду на це є підстави вважати, що естетична самопрезентація вчителя фізичного виховання безпосередньо пов'я-

зана з професійним іміджем, в жодному разі не зводиться до нього, оскільки він створюється самою людиною, але й її оточенням, засобами масової інформації. Окрім того, імідж – це стійкий конструкт, що за необхідності може бути скоригованим. Самопрезентація ж – нестійке явище і в різних ситуаціях може слугувати конкретним цілям.

Отже, в естетичному полі здоров'я можна виокремити принаймні два типи самопрезентації вчителя фізичної культури:

1) стратегічна (іміджева), спрямована на створення перспективного образу тілесно, духовно й інтелектуально розвинутого педагога-фахівця, здатного активно формувати гармонійну особистість учня;

2) ситуативна (локальна), націлена на створення певного естетичного враження під час педагогічного впливу на учнів чи у процесі демонстрування фізичних вправ, розминок тощо для наслідування ними рухових алгоритмів.

Із точки зору соціальної перцепції сильне враження в дітей і дорослих від сприйняття професійного образу вчителя фізичної культури виникає внаслідок естетичної виразності його зовнішності та її аналогії згідно з історично сформованими еталонами здоров'я, що в гендерному аспекті відповідають ідеалам краси здорового тіла чоловіка й жінки. На цьому наголошує сучасний російський соціальний психолог В. Назаров [4].

Стратегія естетичної самопрезентації здоров'я вчителя фізичної культури може містити низку окремих тактик, тобто прийомів створення бажаного образу. Згідно з сучасною класифікацією стратегій самопрезентації Е. Джонса й Т. Піттмана [8], М. Лірі [9], Р. Чалдіні [7], ці прийоми можна об'єднати в сім груп:

1) інґрація (мета – здаватися фізично привабливим); 2) адонізація (мета – красування для підкреслення своєї зовнішності); 3) самопросування (мета – продемонструвати фахову компетентність); 4) зразковість (мета – здаватися фізично, морально, психічно й інтелектуально бездоганим);

Таблиця 1

Критерії та показники мотиваційного компонента стратегії естетики здоров'я майбутнього вчителя фізичного виховання

Критерії	Показники		
прагнення до естетичної самопрезентації здоров'я	частота		
	рідкісне	ситуативне	постійне
зорієнтованість на цінності краси здоров'я	повнота		
	поодинокі	вибіркові	цілковиті
мотивація досягнення еталону естетики здоров'я	атрибуція		
	песимізму	оптимізму	успіху



5) асоціювання (мета – ідентифікувати себе з видатними спортсменами чи спортивними педагогами); 6) залякування (мета – продемонструвати владу й силу); 7) самознищення (мета – показати свої слабкості, щоб отримати підтримку й допомогу).

Пройшовши стадію вибору, людина формує мотивацію досягнення обраного еталону естетики здоров'я. Із морально-естетичної позиції мотивація досягнення краси здоров'я є ключовою цінністю людського буття, а для майбутнього вчителя фізичного виховання вона детермінується професійним успіхом і реалізацією себе як людини люблячої. Тому потребу в досягненні можна визнати фундаментальною, адже вона має ціннісний контекст успішності в сферах життя, пов'язаних із діяльністю, орієнтованою на результат, наприклад, здоров'ятворчість, навчання й професійна діяльність.

Як предикація мотивації досягнення обраного суб'єктом еталону естетики здоров'я плідним видається атрибутивний підхід, в якому акцентується на те, як людина усвідомлює, що саме відбувається з нею через пошук зв'язку із власними спроможностями, розумінням труднощі завдання, перспективою успіху та іншими атрибутами. Інтерпретація індивідом своїх успіхів і невдач щодо досягнення певного еталону краси здоров'я може бути різною. Особа з високою мотивацією досягнення в разі успіху користується атрибутом на зразок «Я здатний», а у разі невдачі – атрибутом «Я не постарався» або «Я втомився».

Як бачимо, окреслені критерії мотиваційного компонента життєвої стратегії естети-

ки здоров'я майбутнього вчителя фізичного виховання тісно переплітаються з вимірами її когнітивного складника, до яких ми зараховуємо: усвідомлення естетичної сутності здоров'я; знання методології естетичного розвитку здоров'я; самопрограмування естетичної цілісності здоров'я (табл. 2).

Вибір критерію усвідомленості естетичної сутності здоров'я майбутнього вчителя фізичного виховання обґрунтовується когнітивними процесами в структурі особистості. Як зазначає Е. Фромм, здоров'я базується на переживанні свого Я, усвідомленні реальності поза нами і в нас самих, тобто розвитку об'єктивності й розуму [6, с. 188]. На це також звертав свою увагу американський психолог Г. Олпорт. Розуміючи здорову особистість як цілісну і довершену психофізичну систему, учений наголошує на єдності в ній елементів розуму й тіла, тобто «пропріуму» – позитивна, творча й прагнуча до зростання властивість людської природи, призначення якої полягає в «самозбагаченні». Він виокремив сім пропріотичних функцій здорової особистості: 1) відчуття власного тіла як основи самосвідомості; 2) самоідентичність; 3) самоповага, що ґрунтується на усвідомленні успішності в досягненні різних цілей; 4) самозбагачення завдяки усвідомленню зовнішніх об'єктів як «власних» або «пов'язаних із собою»; 5) самообраз як здатність уявляти себе й думати про себе; 6) раціональне управління самим собою; 7) постановка й досягнення перспективних цілей у процесі самовдосконалення.

Таблиця 2

Критерії та показники когнітивного компонента життєвої стратегії естетики здоров'я майбутнього вчителя фізичного виховання

Критерії	Показники		
усвідомлення естетичної сутності здоров'я	глибина		
	поверхневе	неглибоке	глибоке
знання естетичних ознак здоров'я	якість		
	збіднені	розгорнуті	збагачені
самопрограмування естетичної цілісності здоров'я	типовість		
	спонтанне	коригувальне	конструктивне

Таблиця 3

Критерії та показники діяльнісного компонента стратегії естетики здоров'я майбутнього вчителя фізичного виховання

Критерії	Показники		
вибір еталону естетики здоров'я	доцільність		
	випадковий	зумовлений	виважений
естетична самореалізація здоров'я	успішність		
	невдала	продуктивна	«акме»
естетотерапевтичні вміння	характер		
	маніпулятивні	імперативні	розвивальні



На наш погляд, окреслені пропріотичні функції можна визнати основною умовою естетичної здоров'ятворчості.

Ґрунтуючись на власному досвіді, наявних знаннях і способах діяльності у світі, люди будують когнітивні мапи реальності. У контексті естетики здоров'я найважливішою характеристикою цього є корисність із кута зору забезпечення гармонії життєдіяльності організму, що ґрунтується на знаннях. Отже, збагачення фонду естетичних знань про своє здоров'я ґрунтується на постійних потоках інформації, котра здатна координувати естетичний розвиток здоров'я людини.

З позиції синергетичної парадигми, здоров'я – це узгодженість і цілісність усіх функційних систем організму, забезпечити які здатна лише самоорганізована особистість. Тому в структурі стратегії естетики здоров'я доцільно виокремити діяльнісний компонент, що позначається критеріями вибору певного еталону, естетичної самореалізації здоров'я та використанням естетотерапії (табл. 3).

Загально визнано, що люди схильні повторювати ті стереотипи поведінки, які дають задоволення. Тому часто уникають вчинків, що є наслідками неприємності. Але, на жаль, руйнівні для здоров'я дії на короткий проміжок часу викликають приємні відчуття. Саме з цим пов'язаний вибір того чи того еталону естетики здоров'я для його опосередкованого оцінювання подій, пошуку аналогу відтворення смислу життя, якому слугує ситуація «захопленого наслідування», коли конкретна людина стає прикладом завершеного гештальту краси, що виконує функцію «міри» для зіставлення. Однак часто ідеальне Я пов'язане з засвоєнням норм здоров'я конструктивної поведінки, що супроводжується деякою ідеалізацією обраного еталона естетики здоров'я, тобто завищення його рівня до невідповідного реальним можливостям конкретної людини. Такий еталон може мати риси стереотипу, тобто характеризуватися спрощеністю, схематизмом. На противагу цьому, внаслідок творчого акту осмислення суб'єктом свого життєвого шляху, діяльнісних можливостей подій виникають індивідуалізовані взірці. У процесі такого синтезу формується відчуття власної ідентичності на терені самооцінювання протиріч між ідеальним (еталон) і реальним компонентами естетичного образу власного здоров'я. При цьому висока міра збігу вважається показником досягнення обраного еталону. Саме від неї залежить випадковість, зумовленість і виваженість вибору.

Апріорі людина тоді активно залучається до діяльності, коли сприймає її не як нав'язану, а як значущу й цікаву, вибрану нею самою, тобто бути суб'єктивно вільною, адже самостійний вибір зумовлює справжню відповідальність. У цьому процесі особливе місце посідає естетична самореалізація здоров'я – шлях до свободи й до справжніх задоволень. Однак різниця між самореалізацією і свободою виявляється під час аналізу змісту вибору: він може бути істинним або хибним.

Отже, є підстави розрізняти езотеричний (з грецьк. *esoterikos* – внутрішній) та екзотеричний (з грецьк. *exoterikos* – зовнішній) види самореалізації. Мета езотеричної самоорганізації – самозмінна, самовдосконалення й самотворчість всередині (психічне й духовне здоров'я), а зовнішньої – формування краси тілесного образу здорової людини на суб'єктивному й об'єктивному рівнях. За мірою досягнення поставленої мети обидва типи самореалізації, на нашу думку, за своїми параметрами можуть бути не вдалими, достатньо продуктивними й ідеальними («акме» – досягнення вершини).

Результати здоров'ятворчої самореалізації залежать від естетотерапевтичних умінь, пов'язаних із подоланням внутрішньої й зовнішньої дисгармонії.

Окрім окреслених функцій, можна виокремити й антропотехнологічну функцію рухових дій в естетотерапії, що за концепцією російського науковця в галузі фізичної культури С. Дмитрієва, полягає в «здатності конструювати, удосконалювати катимно-емоційну сферу особи (експресивний відгук у душі – естетичний катарсис), інтелектуальну сферу людини (здатності мислити й діяти), тілопсихічну сферу суб'єкта рухової дії («ментально-тілесна свідомість»)». Дослідник особливо акцентує на важливості смислової конгруентності (від *congruentis* – «відповідний, той, що збігається») – збіг того, що розуміється людиною вербально з мовою тіла («образ тіла», «тілесне Я») і структурами (механізмами) тілосвідомості (метафоризація свідомості, семантична ідеомоторика, імаготерапія). Отже, функціональний спектр естетотерапії надзвичайно широкий і залежить від сформованості вмінь самооздоровлення, які ми диференціюємо на маніпулятивні, імперативні (директивні) й розвивальні.

Висновки з проведеного дослідження. Окреслені критерії та показники структурних компонентів життєвої стратегії естетики здоров'я ґрунтуються на мотиваційному (прагнення до естетичної самопрезентації здорового організму), когнітивному (самопрограмування цілісної єдності



духу, тіла й розуму), діяльнісному (набуття досвіду самореалізації естетичного образу духовного, тілесного й інтелектуального «Я» шляхом розроблення послідовних дій щодо їх естетотерапії) складниках.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі дослідження передбачається провести у більш досконалому напрямі вивчення проблеми життєвої стратегії естетики здоров'я майбутнього вчителя фізичного виховання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амосов М.М. Роздуми про здоров'я / М.М. Амосов. – Київ, Здоров'я, 1990. – 258 с.
2. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье / И.И. Брехман. – 2-е изд., доп., перераб. – Москва, Физкультура и спорт, 1990. – 208 с.
3. Капустюк О.М. Аналіз процесу самопрезентації особистості та його структурно-динамічна модель Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка ; [редкол. :

С.Д. Максименко (голов. ред.), М.-Л.А. Чеча (заст. голов. ред.), Ю.Т. Рождественський (відп. секр.) та ін.] ; за ред. С.Д. Максименка. – Київ, 2009. – Т. 11. – Ч. 2. – С. 152–162.

4. Назаров В.И. Социальная перцепция в управлении : теория и практика / В.И. Назаров. – Иваново ИвГУ, 2006. – 243 с.

5. Петленко В.П. Основы валеологии : Учеб. пособие : в 3-х кн. / В.П. Петленко. – Київ, Олимпийская литература, 1998. – Кн. 1. – 433 с.

6. Фромм Э. Здоровое общество. Догмат о Христе / Э. Фромм. – Москва, АСТ Транзиткнига, Мидгард, 2005. – 576 с.

7. Чалдини Р. Психология влияния. Убеждай, действуй, защищайся / Р. Чалдини. – СПб, 2010. – 336 с.

8. Jones E.E. Toward a general theory of strategic self-presentation / E.E. Jones, T.S. Pittman // Psychological Perspectives on the Self. – Vol. 1. Hillsdale. – N.Y. : Lawrence Erlbaum, 1982. – P. 32–63.

9. Leary M.R. Impression management : a literature review and two-component model / M.R. Leary, R.M. Kovalsky // Psychological bulletin. – 1990. – Vol. 107. – P. 34–47.

УДК 377

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ЗАСІБ МОТИВАЦІЇ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ

Гириловська І.В., к. пед. н., докторант
Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України

У статті розкривається авторське бачення моніторингу якості професійної підготовки як засобу мотивації майбутніх кваліфікованих робітників до професійної самоактуалізації; висвітлюються результати дослідження мотиваційного впливу на реципієнтів моніторингу; подається детальний опис застосування статистичного U-критерію Манна-Уїтні для перевірки висунутої гіпотези.

Ключові слова: моніторинг, якість, професійна підготовка, мотивація, професійно-технічний навчальний заклад, експеримент, статистичний критерій Манна-Уїтні.

В статье раскрывается авторское видение мониторинга качества профессиональной подготовки как средства мотивации будущих квалифицированных рабочих к профессиональной самоактуализации; приводятся результаты исследования мотивационного воздействия на реципиентов мониторинга; дается детальное описание применения статистического U-критерия Манна-Уитни для проверки выдвинутой гипотезы.

Ключевые слова: мониторинг, качество, профессиональная подготовка, мотивация, профессионально-техническое учебное заведение, эксперимент, статистический критерий Манна-Уитни.

Hyrylovska I.V. MONITORING PROFESSIONAL TRAINING'S QUALITY AS A MOTIVATION TOOL FOR FUTURE QUALIFIED WORKERS IN PROFESSIONAL SELF-ACUTUALIZATION

The article reveals the author's vision of monitoring the quality of professional training as a means of motivating future skilled workers to professional self-actualization; the results of research of motivational influence on the recipients of monitoring are covered; detailed description of the application of the statistical U-criterion Mann-Whitney for verifying the hypothesis is presented.

Key words: monitoring, quality, professional training, motivation, vocational and technical educational institution, experiment, Mann-Whitney's statistical criterion.



Постановка проблеми. Інтеграція України у світовий освітній простір спричинює перегляд національних стандартів професійної підготовки трудових ресурсів. Тому одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти, задокументованих у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., є створення національної системи моніторингу якості освіти [3]. У зв'язку з цим проблема моніторингу якості професійно-технічної освіти в Україні є актуальною.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчує значний інтерес із боку науковців до різних аспектів моніторингу якості освіти. Формуванням понятійного апарату займалися В. Беспалько, О. Ляшенко, О. Майоров та інші; управлінський напрям досліджували Н. Буркіна, Г. Єльнікова, Т. Лукіна, Л. Петренко, В. Свістун, В. Ягупов та інші; моніторингові технології вивчали Ю. Барановський, І. Булах, Г. Дмитренко, Л. Калініна та інші. Водночас питання моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) залишається відкритим.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в представленні авторського бачення моніторингу якості професійної підготовки учнів в ПТНЗ як засобу мотивації майбутніх кваліфікованих робітників до професійної самоактуалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасні вимоги до рівня підготовки випускників професійної школи вимагають нового погляду на роль моніторингу в навчальному процесі. За моніторинговими результатами вибудовується стратегія педагогічного керування професійним становленням майбутніх кваліфікованих робітників. Тому моніторингові результати мають бути максимально достовірними та якісними. Цього можливо досягти лише за умови активної участі в моніторингових дослідженнях самих реципієнтів, їх особистої зацікавленості, оскільки будь-яка діяльність людини без прийнятої нею мети є формальною, непродуктивною. Важливо зробити так, щоб моніторинг став для кожного учня особистісно значущою подією, можливістю здійснення професійної самоідентифікації, демонстрації «професійного Я». У такий спосіб моніторинг виступає не лише інструментом управління якістю освіти, але й засобом мотивації майбутніх кваліфікованих робітників до професійної самоактуалізації. Він стає невід'ємною частиною сучасного навчального процесу в ПТНЗ. Під час його проведення учні продовжують професій-

но навчатися, розвиватися, виховуватися. Такий моніторинг не лише сприятиме зростанню в учнів самооцінки, розумінню залежності результативності їхньої праці від особистої старанності й наполегливості, а й вимагатиме від учасників більшої самоорганізації у навчанні, покращення власної професійної підготовки.

За такого підходу до моніторингу логічним є поява у його внутрішній будові етапу додаткової учнівської самопідготовки, що характеризується керованістю з боку викладачів, орієнтованістю на поглиблення й систематизацію фахових знань учнів, врахуванням індивідуального потенціалу учнів, спонуканням учнів до активного включення в організований підготовчий процес. Особливістю цього етапу є наявність мотиваційної складової частини, яка виокремлюється з метою переведення реципієнтів із рівнів негативного і байдужого ставлення до моніторингового оцінювання до свідомих та дієвих форм позитивного відношення. Мотиваційний вплив на реципієнтів реалізується через комплекс заходів, спрямованих на зростання в учнів інтересу до якості власної професійної підготовки, виникнення в них стійкого бажання показати найкращі результати під час моніторингового оцінювання.

Розглядаючи мотивацію як процес спонукання особистості до діяльності з досягнення поставленої мети, у нашому дослідженні було виділено такі послідовні стадії: виникнення потреби; пошук шляхів задоволення потреби; реалізація стратегії дій щодо задоволення потреби; задоволення потреби. Кожній стадії відповідали певні заходи мотиваційного впливу на учасників моніторингу, а саме:

- на першій стадії з метою появи у реципієнтів потреби у професійній самоідентифікації проводилися: зустрічі з працевластцями, представниками успішних фірм, які роз'яснювали майбутнім учасникам моніторингу сучасні вимоги до кваліфікованих робітників, знайомили їх з європейськими стандартами якості трудових ресурсів; тематичні виступи й диспути «Я і моя професія», «Яким я буду фахівцем?»; психологічні тести на визначення рівня особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності;

- на другій стадії проводилися семінари, на яких висвітлювалися роль та значення моніторингу у навчальному процесі, його особливості та етапи проведення. Мета семінарів – представити учням моніторинг якості професійної підготовки як шлях до задоволення потреби у професійній самоідентифікації;



– на третій стадії з метою реалізації стратегії дій щодо задоволення потреби проводилися додаткові заняття з професійної підготовки; тренінги з формування професійно важливих якостей; написання учнями професійного портфоліо; майстри-класи випускників ПТНЗ для першокурсників; написання випускниками ПТНЗ листів-настанов до вступників, в яких розкривалися суть та особливості обраної професії;

– на четвертій стадії відбувалося моніторингове оцінювання. Учні дізнавалися результати власної професійної підготовки. Зауважимо, що для випускників ПТНЗ результати моніторингу набувають статусу додаткового стимулу у подальшій підготовці до випускних кваліфікаційних іспитів.

Для експерименту було визначено дві категорії ПТНЗ: контрольні та експериментальні. У контрольних ПТНЗ відбулося оголошення проведення моніторингу якості професійної підготовки їх випускників, проведено короткі настанови та згодом здійснено моніторингове оцінювання. В експериментальних ПТНЗ був застосований мотиваційний вплив на учнів перед моніторинговим оцінюванням. Представимо результати дослідження мотиваційного впливу на реципієнтів моніторингу якості професійної підготовки на прикладі групи 1 експериментального ПТНЗ та групи 2 контрольного ПТНЗ м. Вінниця за професією «Штукатур. Лицювальник-плиточник. Мляр». Основні положення:

1) *критерій* дієвості моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників: зміна стану внутрішньої мотивації учнів ПТНЗ до участі у моніторинговому оцінюванні;

2) *показник*: емоційний стан учнів (зацікавленість у кінцевих результатах; готовність працювати над покращенням влас-

ної професійної підготовки; бажання брати участь у моніторинговому оцінюванні);

3) *метод перевірки*: опитування учнів щодо їх емоційного стану до та після експерименту;

4) *гіпотеза*: використання під час проведення моніторингу якості професійної підготовки учнів ПТНЗ мотиваційного впливу на реципієнтів підвищить їх позитивний емоційний стан, що засвідчить бажання брати участь у моніторинговому оцінюванні та готовність додатково працювати над покращенням власної професійної підготовки з метою продемонструвати найвищий її рівень;

5) *статистичний критерій*: U-критерій Манна-Уїтні.

Для підтвердження гіпотези за U-критерієм Манна-Уїтні необхідно: а) розробити бланк опитування для визначення емоційного стану учнів; б) дослідити відсутність відмінностей між експериментальною групою (ЕГ) та контрольною групою (КГ) до експерименту; в) дослідити емоційного стану учнів ЕГ та КГ після експерименту.

Бланк опитування для визначення емоційного стану учнів (табл. 1) був розроблений нами на основі аналізу психодіагностичних методик для соціально-психологічних досліджень [1; 2; 4; 5]. Учасники моніторингу заповнювали бланк двічі: на початку проведення моніторингу та наприкінці – перед самим моніторинговим оцінюванням.

Отже, ми маємо експеримент, в якому: $O_1 \rightarrow X \rightarrow O_1^*$; $O_2 \rightarrow X \rightarrow O_2^*$, де O_1 та O_1^* – опитування учнів експериментальної групи 1 щодо їх емоційного стану до та після експерименту; O_2 та O_2^* – опитування учнів контрольної групи 2, відповідно, до та після експерименту. X – експериментальний (мотиваційний) вплив, виражений у проведенні моніторингових заходів. Перш за все, необхідною умовою вдалості експери-

Таблиця 1

Бланк опитування для визначення емоційного стану учнів

Виберіть, будь-ласка, за кожним пунктом один варіант відповіді. Позначте його символом ☒					
№	Опис стану	Ні	Більше ні, ніж так	Більше так, ніж ні	Так
1.	Прагну показати найкращі результати власної професійної підготовки під час проведення моніторингового оцінювання	1	2	3	4
2.	Маю бажання додатково працювати над покращенням власного рівня професійної підготовки	1	2	3	4
3.	Настрій, з яким я очікую моніторингове оцінювання	1 (поганий, тривожний)	2 (не стабільний, із тривожними відчуттями)	3 (не стабільний, із радісними відчуттями)	4 (гарний, радісний)
ЗАГАЛЬНА КІЛЬКІСТЬ БАЛІВ →					



менту є відсутність відмінностей між експериментальною та контрольною групами до експерименту. Тому необхідно перевірити рівність $O_1 = O_2$. Здійснити перевірку можна за допомогою U-критерію Манна-Уїтні. Подивимося, які бали (мінімально 3, максимумно 12) виставили учні обох груп до експерименту (табл. 2). Зауважимо, що до списку ми включили лише тих учнів, які узяли участь практично у всіх заходах, тому в експериментальній групі (ЕГ) – 16 учнів, а в контрольній групі (КГ) – 19. Маємо: $n_1 = 16, n_2 = 19$.

З огляду на середні показники $\bar{X}_{\text{експ.}} \approx 6,44$ та $\bar{X}_{\text{контр.}} \approx 6,47$ можемо припустити, що в обох групах емоційні стани приблизно однакові. Для того щоб перевірити це припущення, висунемо дві гіпотези:

1. H_0 – відмінності між $\bar{X}_{\text{експ.}}$ та $\bar{X}_{\text{контр.}}$ випадкові (або їх взагалі не існує). Отже, наші групи схожі і ми можемо взяти вибрану групу 2 як контрольну, а групу 1 – як експериментальну.

2. H_1 – відмінності між $\bar{X}_{\text{експ.}}$ та $\bar{X}_{\text{контр.}}$ достовірні, значимі. Вони можуть бути викликані великим розмахом значень індивідуальних показників, і тоді необхідно

змінити або контрольну, або експериментальну групу.

Процедура перевірки висунутих гіпотез така:

1. Дані обох груп об'єднуємо у нову таблицю, розташувавши їх в порядку зростання показників.

2. Кожному значенню отриманого ряду присвоюємо його ранг. Якщо в ряду є кілька однакових числових значень, то використовуємо правило зв'язних рангів [1].

3. Знаходимо суму рангів ($\sum R$) окремо для експериментальної ($\sum R_{\text{експ.}}$) і контрольної груп ($\sum R_{\text{контр.}}$) (табл. 3). Маємо: $\sum R_{\text{експ.}} = 284; \sum R_{\text{контр.}} = 346$.

4. Обчислюємо значення U-критерію за формулою:

$$U = n_1 \cdot n_2 + \frac{n_{R_{\max}} \cdot (n_{R_{\max}} + 1)}{2} - R_{\max},$$

де

n_1 – кількість учнів в експериментальній групі;

n_2 – кількість учнів в контрольній групі;

$n_{R_{\max}}$ – кількість учнів у групі із більшою ранговою сумою;

R_{\max} – найбільша рангова сума.

Таблиця 2

Емоційний стан учнів до експерименту

n_1 та n_2	ЕГ	КГ	n_1 та n_2	ЕГ	КГ	n_1 та n_2	ЕГ	КГ
1	6	10	8	5	6	15	5	5
2	9	6	9	5	7	16	8	7
3	7	3	10	3	5	17		7
4	8	4	11	5	6	18		9
5	6	8	12	5	6	19		8
6	6	7	13	7	8			
7	9	6	14	9	5			

Таблиця 3

Впорядкована таблиця даних до експерименту

№	Група	Емоц. стан	Ранг	№	Група	Емоц. стан	Ранг	№	Група	Емоц. стан	Ранг
1	ЕГ	3	1,5	13	ЕГ	6	15,5	25	КГ	7	22,5
2	КГ	3	1,5	14	ЕГ	6	15,5	26	ЕГ	8	28
3	КГ	4	3	15	КГ	6	15,5	27	ЕГ	8	28
4	ЕГ	5	7,5	16	КГ	6	15,5	28	КГ	8	28
5	ЕГ	5	7,5	17	КГ	6	15,5	29	КГ	8	28
6	ЕГ	5	7,5	18	КГ	6	15,5	30	КГ	8	28
7	ЕГ	5	7,5	19	КГ	6	15,5	31	ЕГ	9	32,5
8	ЕГ	5	7,5	20	ЕГ	7	22,5	32	ЕГ	9	32,5
9	КГ	5	7,5	21	ЕГ	7	22,5	33	ЕГ	9	32,5
10	КГ	5	7,5	22	КГ	7	22,5	34	КГ	9	32,5
11	КГ	5	7,5	23	КГ	7	22,5	35	КГ	10	35
12	ЕГ	6	15,5	24	КГ	7	22,5				



5. За таблицею «Критичні значення U-критерію ($p = 0,05$)», знаходимо критичне значення U-критерію для $n_1 = 16$; $n_2 = 19$. $U_{\text{крит}} = 92$. Якщо $U > U_{\text{крит}}$, то приймається гіпотеза H_0 . Якщо $U < U_{\text{крит}}$, то приймається гіпотеза H_1 . У нашому разі $U = 148$. Маємо, що $148 > 92$. Тому приймається гіпотеза H_0 : відмінності між нашими групами незначні.

Після проведення експерименту також виникає потреба порівняти середні показники емоційного стану учнів обох груп для перевірки, що $O_1^* \neq O_2^*$. Подивимось, які бали виставили учні обох груп після експерименту (табл. 4).

Після експерименту позитивний емоційний стан учнів в експериментальній групі зріс до 8,88 балів ($\bar{X}_{\text{експ}}^* \approx 8,88$), а в контрольній став рівний 6,58 ($\bar{X}_{\text{контр.}}^* \approx 6,58$). Якщо зважати на середні показники, то можна припустити, що позитивний емоційний стан в експериментальній групі зріс не випадково, а завдяки мотиваційному впливу. Для того щоб перевірити це припущення, висунемо дві гіпотези:

1. H_0 – відмінності між $\bar{X}_{\text{експ.}}^*$ та $\bar{X}_{\text{контр.}}^*$ випадкові. Експеримент не вдался.

2. H_1 – відмінності між $\bar{X}_{\text{експ.}}^*$ та $\bar{X}_{\text{контр.}}^*$ достовірні, значимі. Отже, емоційний стан реципієнтів в експериментальній групі зріс завдяки мотиваційному впливу.

Процедура перевірки висунутих гіпотез аналогічна до перевірки попередніх. Дані обох груп об'єднуємо в нову таблицю (табл. 5), розташувавши їх у порядку зростання показників. Кожному значенню отриманого ряду присвоюємо його ранг. Знаходимо суму рангів окремо для експериментальної і контрольної груп.

Знаходимо, що $\sum R_{\text{експ.}}^* = 399,5$; $\sum R_{\text{контр.}}^* = 230,5$. Обчислюємо за формулою значення $U = 40,5$. Маємо, що $U < U_{\text{крит.}}$ ($40,5 < 92$), тому приймається гіпотеза H_1 : емоційний стан реципієнтів в експериментальній групі зріс завдяки мотиваційному впливу. Експеримент є вдалим.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, використання під час проведення моніторингу якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників цілеспрямованого мотиваційного впливу на реципієнтів сприяє їх професійній самоактуалізації.

Таблиця 4

Емоційний стан учнів після експерименту

n_1 та n_2	ЕГ	КГ	n_1 та n_2	ЕГ	КГ	n_1 та n_2	ЕГ	КГ
1	9	10	8	7	5	15	9	6
2	11	7	9	8	6	16	11	6
3	9	5	10	7	6	17		6
4	10	5	11	9	6	18		10
5	7	7	12	8	6	19		10
6	8	6	13	8	7			
7	11	6	14	10	5			

Таблиця 5

Впорядкована таблиця даних після експерименту

№	Група	Емоц. стан	Ранг	№	Група	Емоц. стан	Ранг	№	Група	Емоц. стан	Ранг
1	КГ	5	2,5	13	КГ	6	9	25	ЕГ	9	25,5
2	КГ	5	2,5	14	ЕГ	7	16,5	26	ЕГ	9	25,5
3	КГ	5	2,5	15	ЕГ	7	16,5	27	ЕГ	9	25,5
4	КГ	5	2,5	16	ЕГ	7	16,5	28	ЕГ	10	30
5	КГ	6	9	17	КГ	7	16,5	29	ЕГ	10	30
6	КГ	6	9	18	КГ	7	16,5	30	КГ	10	30
7	КГ	6	9	19	КГ	7	16,5	31	КГ	10	30
8	КГ	6	9	20	ЕГ	8	21,5	32	КГ	10	30
9	КГ	6	9	21	ЕГ	8	21,5	33	ЕГ	11	34
10	КГ	6	9	22	ЕГ	8	21,5	34	ЕГ	11	34
11	КГ	6	9	23	ЕГ	8	21,5	35	ЕГ	11	34
12	КГ	6	9	24	ЕГ	9	25,5				



ЛІТЕРАТУРА:

1. Климчук В.О. Математичні методи у психології. Навчальний посібник для студентів психологічних спеціальностей / В.О. Климчук. – К.: Освіта України. – 2009. – 288 с.

2. Липкина А.И. Психология самооценки школьника : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. : 19.00.07 / А.И. Липкина. – М., 1974. – 35 с.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

4. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. А.И. Щербакова. – М. : Просвещение, 1987. – 255 с.

5. Терлецька Л.Г. Психологія зрілості : практикум : [навч. посіб.] / Л.Г. Терлецька. – К. : Главник, 2006. – 144 с.

УДК 377.3

ВИЗНАЧЕННЯ СТРУКТУРИ, КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА-ОРГАНІЗАТОРА У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Гусак В.М., викладач кафедри педагогіки й андрагогіки

КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти»
Житомирської обласної ради

У контексті подальшого реформування післядипломної освіти в Україні особливого значення набувають питання розвитку професійної компетентності педагога упродовж перебігу кар'єри. Із метою реалізації означеної проблеми у статті розглянуто змістову структуру професійної компетентності педагога-організатора закладу загальної середньої освіти. Визначено та науково обґрунтовано її компоненти.

Ключові слова: професійна компетентність, післядипломна освіта, структура, зміст, критерії та показники.

В контексте дальнейшего реформирования последипломного педагогического образования в Украине актуализировались вопросы развития профессиональной компетентности педагога-организатора в период его трудовой деятельности. Согласно Концепции новой украинской школы, изменились его роль и задачи в образовательном процессе, акцентируется внимание на поиске новых форм повышения квалификации, которые смогут обеспечить его конкуренцию на рынке труда и создать условия для непрерывного развития профессиональной компетентности. Для реализации поставленной проблемы в статье рассмотрена содержательная структура профессиональной компетентности педагога-организатора заведения общего среднего образования.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, содержание, структура, мотивация, интересы, потребности, личностные качества, знания, умения.

Husak V.M. DEFINITION OF THE STRUCTURE, CRITERIA AND INDICATORS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE IN THE TEACHER-ORGANIZER IN POSTGRADUATE EDUCATION

As part of the further reform of postgraduate pedagogical education in Ukraine, the issues of developing the professional competence of the teacher-organizer in the period of his work activity were actualized. According to the Concept of the New Ukrainian School their role and tasks in the educational process have changed, the search for new forms of professional development that will ensure their competitiveness in the labor market and create conditions for the continuous development of professional competence is being emphasized. To meet this challenge, the article considers the contents of the corresponding structure of the professional competence of the teacher-organizer of the institution of general secondary education.

Key words: professional competence, content, structure, motivation, interests, needs, personal qualities, knowledge, skills.

Постановка проблеми. Кадрове забезпечення реформ нової української школи визнано нині одним із найважливіших та найскладніших проблем сучасної освіти. Така ситуація актуалізує роль післядипломної освіти у розвитку професійної компетентності

педагогічних кадрів, зокрема педагога-організатора, який відповідає за організацію позаурочної виховної роботи у закладах середньої освіти. Від якості його професійної дії залежить реалізація виховних завдань, поставлених суспільством та державою.



З огляду на те, що означеного працівника не готують у вищих навчальних закладах, а кваліфікаційна характеристика не визначена у нормативно-правових документах, виникла необхідність у визначенні змістової структури його професійної компетентності, критеріїв та показників рівня її сформованості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми упровадження компетентнісно орієнтованої парадигми освіти, формування та розвитку професійної компетентності педагогічних працівників її змісту, структури, критеріїв та показників стали об'єктом дискусій та досліджень різних наукових галузей на кінець ХХ – початок ХХІ ст., що збагатило джерельну базу потужним арсеналом праць, які належать: Н. Авшенюк, В. Арешонкову, О. Антонової, Ю. Алферовій, В. Баркассі, Л. Ващенко, В. Введенському, С. Вершловському, С. Вітвіцькій, О. Вознюку, Н. Глузману, Т. Десятову, Л. Даниленко, О. Дубасенюк, М. Жалдак, М. Заброцькому, С. Змійову, І. Зязюну, Н. Кузьмінній, Л. Карповій, Н. Лалак, О. Локшиній, О. Мамчич, Н. Ничкало, О. Овчарук, Є. Павлютенкову, О. Савченко, Т. Смагіній, Є. Смірновій-Трибульській, С. Сисоевій, Т. Сорочан, О. Сулімі, А. Хуторському, А. Чміль тощо. У результаті наукового пошуку ми виявили різноманітні комбінації структурних компонентів, які характеризують зміст професійної компетентності педагога. Серед них найбільш уживаними, на нашу думку, є такі: мотиваційна, когнітивна, змістова, особистісна, ціннісна, рефлексивна тощо. У дослідницьких роботах досить часто зустрічаються компоненти, схожі за змістовим значенням, однак мають іншу або доповнену, більш розширену назву, наприклад: мотиваційний – мотиваційно-ціннісний, поведінковий; комунікативний – інформаційний, соціально-комунікативний та інші.

Звертаємо увагу на те, що проблема професійної компетентності педагога-організатора у наукових розробках не була виявлена.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні та обґрунтуванні змістової структури професійної компетентності педагога-організатора критеріїв та показників її сформованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виховання (як педагогічне явище) – це цілеспрямована змістова професійна діяльність педагога, що сприяє максимальному розвитку особистості дитини, входженню в контекст сучасної культури, створенню її як суб'єкта власного

життя, формуванню її мотивів та цінностей [16].

Педагог-організатор є спеціалістом у сфері виховання та відповідає за організацію процесу позаурочної виховної діяльності щодо реалізації основних завдань національного виховання, Концепції нової української школи та інших нормативних документів; створює комфортні умови для розвитку та соціалізації учнів усіх вікових груп; здійснює педагогічний супровід розвитку учнівського об'єднання, учнівського самоврядування; організовує навчання учнівського активу; змістовне дозвілля, суспільно-корисну та колективно-творчу позаурочну діяльність у навчальний та канікулярний періоди; виявляє та створює умови для розвитку здібностей та обдарувань учнів; проводить індивідуальну роботу з учнями, які потребують особливої уваги; надає необхідну організаційну допомогу педагогічним працівникам і класним колективам у підготовці різноманітних форм діяльності; здійснює координацію співпраці усіх суб'єктів виховного простору навчальної установи та співпрацює з ними; вивчає та впроваджує в навчально-виховний процес нові інноваційні підходи, технології, форми роботи; системно здійснює моніторингові дослідження щодо динаміки розвитку учнівського активу, учнівського об'єднання та продуктивності власної діяльності; постійно удосконалює професійну компетентність; займається самоосвітньою діяльністю; бере участь у роботі педагогічної ради та методичних комісій (об'єднань); вносить пропозиції до плану роботи закладу та проєктує власні плани роботи; веде необхідну документацію за встановленою формою (в межах компетенції) та забезпечує її зберігання.

Отже, професійна діяльність педагога-організатора є складною, відкритою, багатофункціональною (дидактична, виховна, розвивальна), тому її продуктивність може забезпечити спеціаліст, який має достатньо високий рівень професійної компетентності.

Основою для обґрунтування структури професійної компетентності стало робоче визначення, що трактує її як інтегральну характеристику педагога-організатора, що забезпечує здатність продуктивної педагогічної дії на основі синтезу засвоєної системи знань, умінь, досвіду, цінностей, здібностей відповідно до посадових обов'язків та стандартів професії, визначає його конкурентність на ринку праці; зміст функціональної структури професійної діяльності, яка включає мотиви, цілі діяльності, програми дій, інформаційні основи



діяльності, прийняття рішень, підсистему професійно-важливих якостей особистості та посадові обов'язки.

Зважаючи на вище означене, пропонуємо до змісту професійної компетентності педагога-організатора включити: мотиваційно-ціннісний, змістовий, діяльнісний та особистісний, які не варто розглядати ізольовано, оскільки вони мають інтегративний та цілісний характер і є продуктом професійної підготовки. Розглянемо кожен із компонентів, відповідно до критеріїв та показників їх сформованості.

Мотиваційно-ціннісний компонент становить фундаментальну основу становлення та розвитку професійної компетентності педагога-організатора і виступає рушійним фактором її неперервного розвитку.

У дослідженнях В. Леонтьєва під мотивацією розуміється механізм, що дає змогу особистості співвідносити зовнішні та внутрішні фактори власної поведінки та визначити виникнення, спрямованість, способи здійснення конкретних форм діяльності. Вчений акцентує на тому, що, завдячуючи мотивації, яка здатна передбачати не лише наявну ситуацію, але й деяку майбутню, можна узгодити мету діяльності та засоби її здійснення, а також досягти доцільності та усвідомленості дій у цілісному аспекті особистості [7, с. 67].

Із точки зору А. Маркової, мотивація зумовлена її спрямованістю, яка визначає систему базових відношень людини до світу та самої до себе, смислову єдність її поведінки та діяльності, створює стійкість особистості, даючи їй змогу протистояти небажаним впливам зовні або внутрішньо, є основою саморозвитку та професіоналізму, початком відліку для моральної оцінки мети, засобів поведінки та виділяє громадянську, пізнавальну, самоосвітню спрямованість. [9, с. 41].

Що стосується розуміння поняття «мотив» (від. лат. *movere* – приводити в рух, сприяти), то наукові джерела пояснюють його як складне психологічне утворення, яке спонукає до усвідомлених дій і вчинків та служить для них обґрунтуванням. Процес створення мотиву належить самому об'єкту, який він створює на основі власних інтересів, здібностей, потреб, моральних принципів, установок, самооцінки. Мотив містить усвідомлене відображення майбутнього на основі використання досвіду минулого та впливає як на активність людини, так і на ефективність її діяльності [5, с. 344].

Потреби є станом внутрішньої напруги, що виникає внаслідок відображення у свідомості нужди (бажання чогось), спонукає психологічну активність, пов'язану із ціле-

покладанням. Потреби поділяють на матеріальні, духовні та соціальні [10]. Потреба – це відображення об'єктивного відношення між тим, що необхідно суб'єкту для його функціонування, і тим, якою мірою він цим реально володіє [4, с. 31]. Для педагога найбільш важливими є потреби моральні, естетичні, інтелектуальні [6, с. 32], соціальні, матеріальні, самоактуалізації, самовираження та самореалізації [14, с. 31].

Доцільною є думка німецького філософа А. Шопенгауера про те, що задоволення одних потреб викликає появу інших, що стає основою механізму прогресу, реальна сутність якого полягає у сублімації екзистенціальних потреб у потреби високої організації [8, с. 34].

Особливо значення у структурі професійної компетентності набувають цінності. На глибоке переконання І. Зязюна, цінності завжди зумовлюються і підтримуються компетентністю індивіда, а її розвиток нерозривно пов'язаний із системою цінностей, їх виявлення становить основу будь-якої програми розвитку компетентностей» [4, с. 76]. Вчений вважає цінності джерелом спонтанної життєтворчості, а саме: зосередження мотивації, фокусом індивідуальності, загальним знаменником творчої активності, інтроєкційною матрицею культури, результуючою сукупністю онтогенічних соціокультурних впливів, мостом, що поєднує індивідуально актуальне та соціально значуще [4, с. 82].

Цінність у діяльності педагога-організатора пов'язуємо з можливістю самовираження, застосування власних здібностей, можливістю прояву креативності, нестандартного мислення, що впливає на виховання учнів та їх життєві мотивації. «Лише в межах діяльності визначеного суб'єкта будь-які реальності – дійсні та уявні – вибудовуються у смисловий ряд, в ієрархію цінностей» [4].

Д. Леонтьєв розділив цінності на групи, а саме: цінності етичного порядку (чесність, порядність, доброта, непримиренність до недоліків); цінності міжособистісного спілкування (вихованість, життєрадісність, чуйність); цінності професійної самореалізації (ретельність, ефективність у справах, тверда воля); індивідуальні цінності (незалежність, відповідальність, конформізм) [8, с. 13–14].

Зважаючи на вищезазначене, у контексті мотиваційного критерію сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту професійної компетентності педагога-організатора нами визначено показники, які стосуються мотивів, інтересів та потреби, а саме: висока та адекватна мотивація досягнень;



любов до дітей та професії усвідомлення її значущості; альтруїстична, духовна, ціннісна, позитивна педагогічна, громадянська та національно-патріотична спрямованість; стійкий інтерес до професійної діяльності, змін та інновацій у контексті реформ, проблем та розвитку сучасної дитини; потреба у професійному самовдосконаленні, саморозвитку, самореалізації та самовираженні упродовж перебігу кар'єри (акмеологічна позиція), вироблення власної системи організаторської діяльності, постійному оновленні форм та методів позаурочної виховної діяльності, у пізнанні власного потенціалу та потенціалу дітей.

Змістовий компонент включає сукупність знань, які становлять ядро професійної компетентності педагога-організатора та забезпечують її вияв у професійній діяльності.

Погоджуємося з думкою М. Кириченка: «Сучасний педагог, виступаючи виразником трансформаційних процесів, має вільно орієнтуватися в постійно змінних соціально-економічних умовах, економіці знань, інтегруватися в науково-освітній ринок праці, бути здатним до саморозвитку фундаментальних (дослідницьких) та прикладних (педагогічних) компетенцій, розуміючи їх як професійні цінності. У відкритому суспільстві компетентна дія без компетентного знання не можлива» [11]. Важливим є не тільки об'єм знань, а їх точність, систематичність, рухомість, мобільність, керованість та гнучке пристосування до професійних умов.

К. Фопель у контексті навчання дорослих виділяє поверхневі (основні факти, концепції, поняття) технічні (орієнтовані на уміння та професійну потребу) та динамічні (здобуті у самоосвітній діяльності, творчо інтегровані у практику та удосконалені в ній) групи знань. Вчений вважає, що перша група потрібна для поглиблення власного розуміння проблеми та вивчення нового, а динамічні знання виробляються у самостійній творчій діяльності та стають частиною «професійної особистості», яка пишається ними та прагне до їх поглиблення. Саме вони визначають наявність мотивації [15].

Змістовий компонент формується у процесі отримання вищої освіти, розвивається відповідно до потреб діяльності у курсовий та міжкурсний періоди у післядипломній освіті та характеризується прогресивною зміною та приростом практико орієнтованих знань, які детермінують осмислений та цілеспрямований розвиток професійної компетентності педагога, забезпечують якість його діяльності.

До критеріїв сформованості змістового компонента професійної компетентності педагога-організатора відносимо когнітивний, що включає показники, які визначають систему фахових, психолого-педагогічних, методичних компетентнісно орієнтованих знань.

Загальні психолого-педагогічні знання (володіє науковими поняттями, має міцні знання з питань вікових, біологічних та психологічних особливостей розвитку учнів різних вікових груп, основ конфліктології, психології командування, психології лідерства, особливостей розвитку дітей у контексті інклюзивної освіти);

Фахові знання (знання нормативно-правової бази з проблем сучасного процесу виховання, теоретичних основ та сучасних досягнень виховання, теорії дозвіллезнавства, основ сценарної роботи, теорії та методики учнівського самоврядування, знання цифрових ресурсів, інформаційних та мультимедійних технологій, нормативно-правової бази з проблем сучасного виховання).

Методичні знання (методика виховної роботи, методика планування власної діяльності; проектування та проведення форм позаурочної діяльності з учнями різних вікових категорій; методика організаторської діяльності; методика управління власною професійною діяльністю, саморозвитком, саморефлексією; знання моніторингових методик визначення якості процесу виховання, розвитку учнів; технології особистісно орієнтованих форм роботи, інформаційно-комунікаційні, сучасних технологій виховання тощо).

Вивчення наукових джерел та аналіз досвіду результатів педагогічної діяльності свідчить про те, що володіння знаннями не завжди забезпечує її якість та оптимальний рівень вияву професійної компетентності педагога-організатора, тому важливого значення набуває єдність його теоретичної та практичної підготовленості, що детермінує визначення *діяльнісного компонента*.

У загальному значенні діяльність розуміють як процес активного відношення людини до дійсності, в контексті якого відбувається досягнення суб'єктом заданих раніше цілей, задоволення різноманітних потреб та засвоєння суспільного досвіду.

Критерієм сформованості рівня діяльнісного компонента пропонуємо визначати *операційно-діяльнісний*. Обираючи його показники, ми беремо до уваги на дослідження Н. Кузьміної, що дало змогу виділити п'ять груп взаємопов'язаних умінь: *гностичні* стосуються предмета виховання, способів комунікації, психологічних особливостей розвитку учнів, самопізнання



власної особистості та рівня професійної компетентності тощо; *проективні* містять уявлення про перспективи виховання та стратегії й способи їх досягнення; *конструктивні* «передбачають оптимізацію системи діяльності та способів діяльності суб'єкта, виключають стихійний, випадковий її характер, мінімалізують помилки та «відмови», знижують «ціну» здійснення діяльності» [1, с. 34], детермінують конструювання педагогом власного саморозвитку та саморозвитку учнів відповідно до цілей виховання; *комунікативні* забезпечують продуктивну комунікацію педагога-організатора з усіма суб'єктами навчально-виховного процесу та позитивно впливають на якість педагогічної діяльності, що спрямована на досягнення дидактичних цілей; *організаторські* передбачають цілеспрямовану дію на продуктивну організацію власної діяльності та процесу активного включення усіх суб'єктів у позаурочний процес виховання учнів.

Педагогічна діяльність педагога-організатора складна та багатофункціональна, різнопланова, часто непередбачувана, забезпечується системою різноманітних суб'єктних зв'язків, не визначена за часом, вимагає фізичного та морального напруження, а отже, потребує ретельного відбору критеріальних показників кожної групи умін та навичок. Розглянемо кожен із них.

Гностичні уміння: здійснення само-рефлексії, систематизації, узагальнення та поширення власного досвіду; уміння реконструювати досвід та утворювати новий відповідно до освітніх змін і потреб; уміння розвивати власний творчий потенціал, робити звичні речі в новий спосіб (ре-інжиніринг), діяти автономно, мобільно та динамічно; уміння мислити глобально, нестандартно, змінювати стратегію та тактику поведінки; уміння інтегрувати інформацію, перспективний досвід, наукові положення у практику діяльності; уміння аналізувати, синтезувати, узагальнювати та використовувати матеріал із проблем виховання; уміння автономно діяти.

Проектувальні уміння спрямовані на: прогнозування розвитку власної професійної компетентності, здійснення перспективного, поточного та оперативного планування діяльності у контексті посадових обов'язків; визначення педагогічно доцільної мети та завдань педагогічної діяльності та уміти їх співвідносити з проблемами виховного процесу та потребами освіти, запитами учнів, ресурсними можливостями освітнього середовища навчального закладу та проектувати їх; проектування найбільш раціональних форми суспільно-активної, колективно-творчої діяльності; комплексне

використання засобів виховання у позаурочній діяльності; прогнозування взаємодії усіх суб'єктів освітнього середовища; проектування розвитку учнівського об'єднання навчального закладу та учнівського самоврядування, проектування програм навчання учнівського активу, діяльності різних клубів, об'єднань; здатність програмувати майбутню діяльність, її події, встановлювати для себе режим активності чи пасивності, визначати ритми діяльності.

Конструктивні уміння: уміння конструювати власний процес діяльності відповідно до посадових обов'язків; конструктивно використовувати час; вбудовувати нову інформацію, прогресивний досвід в практику діяльності; уміння здійснювати реконструкцію планів, форм виховної роботи відповідно до змінних потреб; моделювати продуктивні форми виховної роботи, спрямовані на розвиток життєтворчих компетентностей учнів; уміння конструювати структурні моделі (учнівського самоврядування, учнівського об'єднання, сценаріїв, форм роботи, технологій тощо); уміння реально уявляти і знаходити найбільш раціональні вирішення нагальних проблем; уміння конструювати суб'єкт-суб'єктні відносини між усіма учасниками виховного процесу; уміння створювати професійне портфоліо, презентації, веб-розробки тощо.

Організаційні уміння – уміння лідирувати, переконувати, працювати в команді, створювати команду, включати дітей у колективно-творчу діяльність; швидко перебудовуватися відповідно до обставин та навантажень; нестандартно та ефективно виконувати завдання; швидко реагувати у непередбачуваних умовах; передбачати; креативно та критично мислити; здійснювати адекватний психологічний вплив; організовувати колективно творчу та суспільно-корисну діяльність на основі принципів дитиноцентризму та партнерства; делегувати повноваження, опиратися на колектив, уміння однаково успішно проявляти себе у різних видах діяльності і з різними віковими групами дітей і дорослих тощо.

Комунікативні уміння: уміння бути комунікабельним; встановлювати педагогічно вмотивовані контакти з учнями, колективом, батьками, колегами, добирати оптимальний стиль спілкування у різних ситуаціях; уміти керувати власними емоціями, процесом організації діяльності учнів; володіти засобами вербального та невербального спілкування, доступно, чітко, виразно, переконливо і послідовно пояснювати завдання та власну позицію, регулювати міжособистісні стосунки учнів у первинному колективі (на рівні класу, групи), а також



взаємини первинного колективу із загальношкільним, володіння стилем неформального спілкування тощо.

Професійна діяльність педагога-організатора спрямована на організацію та здійснення процесу виховання у навчальному закладі, потребує вияву усіх його позитивних властивостей та характеристик. Тому критерієм *особистісного* компоненту професійної компетентності означеного працівника ми визначили особистісно-професійний. До його показників належать професійно-важливі якості, що є проявом психологічних особливостей особистості, необхідних для засвоєння спеціальних знань, здібностей і навичок, а також для досягнення суспільно прийнятної ефективності в професійній праці. Вони корелюють у собі інтелектуальні (мислення), моральні (поведінка), емоційні (почуття), вольові (здатність до самоврядування), організаційні (механізм діяльності) [1].

Властивості особистості педагога у наукових джерелах розділяють на суспільно спрямовані (загальнолюдські моральні риси та якості, ціннісні орієнтації, усвідомлення громадського обов'язку, прагнення до висот своєї професії) та професійно-педагогічно спрямовані (педагогічна уява, організаційні здібності, цілеспрямованість, комунікативність, врівноваженість, самооцінка і самокритичність) [2].

Безумовно, важливим є визначення переліку необхідних та достатніх професійно-особистісних якостей педагога-організатора, що забезпечують найбільш продуктивну реалізацію професійної компетентності та її розвитку, а саме: адаптивність до змін, мобільність, система стійких духовних та моральних якостей, стійка громадянська позиція, професійна активність, емоційна врівноваженість, креативність та дивергентність мислення, гнучкість, організаційні та комунікативні здібності, виваженість, емоційний інтелект, емпатія, толерантність, самоорганізованість, оптимізм, альтруїзм, педагогічна пильність, саморегуляція, вимогливість, сміливість, тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Представлений матеріал дає нам змогу розуміти структуру професійної компетентності педагога-організатора як змістовий опис сукупності системи компонентів, розміщених у певному взаємозв'язку, що розкривають її внутрішню будову, визначати критерії та показники рівня її сформованості. Матеріали здійсненого дослідження будуть використанні нами у подальшій науковій роботі та стануть основою для

створення моделі розвитку професійної компетентності педагога-організатора, визначення динаміки її розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Акмеология: ученик / под общ. ред. А.А. Деркача. – Изд-во РАГС, 2004. – 299 с.
2. Галузинський В.М., Євтух М.Б. Педагогіка: теорія та історія / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К.: Вища школа, 1995. – С. 39–40.
3. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: Российская академия управления, 1993. – 293 с.
4. Зязюн І.А. Філософія ціннісних відношень / Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого, Франтішека Шльосека / [В. Кремень (голова редкол.), Є. Куніковські (заст. голови), Н. Ничкало (заст. голови)]; упоряд.: Н. Ничкало, І. Савченко: Хмельницький національний університет. – К.: Богданова А.М., 2013. – С. 74–82.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
6. Крижко В.В., Павлютенков Є.М. Менеджмент в освіті. Навч.-методичний посібник / В.В. Крижко, Є.М. Павлютенков. – Київ, 1998. – 182 с.
7. Леонтьев В.Г. Мотивация и психология механизмов ее формирования [текст] / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: Новосибир. полиграфкомбинат, 2002. – 262 с.
8. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентации / Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1992. – 17 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионала / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – С. 22–35.
10. Маркова А.К. Психология труда учителя: Кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
11. Професійний розвиток та управління людськими ресурсами в системі післядипломної педагогічної освіти в контексті трансформації освіти України: зб. матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф., Київ, 28 жовтня 2016 р. / за заг. ред. В.В. Олійника. – К.: УМО НАПН України, 2016. – 601 с.
12. Педагогіка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / [Ю.К. Бабанский, В.А. Сластенин, Н.А. Сорокин и др.]; Под ред. Ю.К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М., Просвещение, 1988. – 78 с.
13. Психология: Учебник для гуманитарных вузов / Под общ. ред. В.Н. Дружинина. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 656 с.
14. Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / Сост. В.А. Бодров. – М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007. – 855 с.
15. Фопель К. Психологические принципы обучения взрослых / К. Фопель. – М.: Генезис, 2010. – 360 с.
16. Чернілевський Д.В. Креативна педагогічна діяльність викладача вищої школи на основі духовних цінностей // Креативна педагогіка. Наук.-метод. журнал / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – 2015. – Вип. 10. – С. 26–27.



УДК 378.016:376

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ІЗ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ ДО РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОБМЕЖЕНИМИ ФІЗИЧНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ

Долинний Ю.О., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри педагогіки і методики технологічної освіти
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Формування готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями залежить від якісного засвоєння знань студентами про психічний і фізичний розвиток дитини; її психофізичного стану під час захворювання; від можливих відхилень у розвитку дитини з урахуванням кожної патології; від особистої схильності дитини з обмеженими можливостями до реабілітаційного процесу; від умінь застосовувати реабілітаційні, фізкультурно-оздоровчі й такі заходи, що сприяють збереженню здоров'я; від вміння розробляти і вдосконалювати реабілітаційні програми, спрямовані на підвищення рівня здоров'я і якості життя дитини з обмеженими фізичними можливостями. У статті представлено зміст професійно-особистісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, функціонального рівнів підготовки, з яких формується готовність майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Ключові слова: *готовність, фахівці, фізичне виховання, реабілітаційна робота, діти, обмежені фізичні можливості.*

Формирование готовности будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями зависит от качественного усвоения знаний студентами о психическом и физическом развитии ребенка; его психофизического состояния во время заболевания; от возможных отклонений в развитии ребенка с учетом каждой патологии; от склонностей ребенка с ограниченными возможностями к реабилитационному процессу; от умений применять реабилитационные, физкультурно-оздоровительные, здоровьесберегающие технологии; от умения разрабатывать и совершенствовать реабилитационные программы, направленные на повышение уровня здоровья и качества жизни детей с ограниченными физическими возможностями. В статье представлено содержание профессионально-личностного, личностно-ориентированного, компетентностного, деятельного, функционального уровней подготовки, из которых формируется готовность будущих специалистов по физическому воспитанию и спорту к реабилитационной работе с детьми с ограниченными физическими возможностями.

Ключевые слова: *состояние, подготовка, реабилитация, специалисты, физическое воспитание, дети, ограниченные физические возможности.*

Dolynnyi Yu.O. FORMING OF READINESS OF FUTURE SPECIALISTS ON PHYSICAL EDUCATION OF SPORT I TO REHABILITATION WORK WITH CHILDREN WITH THE LIMITED PHYSICAL POSSIBILITIES

Forming of readiness of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities depends on the high-quality mastering of knowledge's students about psychical and physical development of child of it the psychic-fizichni state during a disease; possibilities of rejections in development of child taking into account every pathology; personal inclination of child with the limited possibilities to the rehabilitation process; abilities to apply a rehabilitation, athletic-health-improvement, zdorov'yazberigayuchi measures; ability to develop and perfect the rehabilitation programs, directed on the increase of health and quality of life of child level with the limited physical possibilities. In the article maintenance is presented professionally personality, personality oriented, kompetentnisnogo, diyal'nisnogo, functional level of preparation from which formed readiness of future specialists on physical education and sport to rehabilitation work with children with the limited physical possibilities.

Key words: *readiness, specialists, physical education, rehabilitation work, to put, physical possibilities are limited.*

Постановка проблеми. Здоров'я населення України в останнє десятиліття має стійку тенденцію до погіршення. В останні роки значно зростає кількість дітей з обмеженими фізичними можливостями, які впродовж усього життя потребують державної допомоги.

Актуальність дослідження зумовлена ще й тим, що під час переходу до постіндустріального етапу суспільного розвитку в інформаційну епоху інтенсивність науково-технічного прогресу є справжнім випробуванням для біологічних, адаптаційних, соціальних й інших аспектів буття сучасної людини.



Сучасний соціум потребує висококваліфікованих фахівців із фізичного виховання і спорту для реабілітаційної роботи з людьми з обмеженими фізичними можливостями за спеціальностями «Бакалавр із фізичної терапії, ерготерапії, фахівець із фізичної реабілітації. Вчитель фізичної культури» та «Магістр з охорон здоров'я. Фахівець із фізичної реабілітації. Викладач фізичної культури». На це вказує й цільова комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації», де йдеться про потребу використання кадрового потенціалу в оздоровчій сфері. Підвищення якості підготовки спеціалістів із фізичного виховання і спорту до фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями через впровадження сучасних наукових досягнень сприяє розвитку цієї галузі [5, с. 21–26].

Життєвий досвід, практика фізичного виховання та спорту сприяють комплексному вирішенню проблеми реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями, освіти, виховання, формуванню позитивного морального та психофізичного клімату в суспільстві.

Актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики є процеси професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищій школі. Підвищена увага до цього питання багатьох педагогів, психологів, соціологів зумовлена тим, що діти з обмеженими фізичними можливостями в сучасному демократичному суспільстві не мають права залишатися на узбіччі соціально-культурних процесів, системи людських взаємин і цінностей. Ці діти мають такі ж права, як і здорові: їм необхідно повноцінно навчатися, отримувати загальну освіту і в майбутньому приносити користь суспільству та державі.

Процес становлення нашої держави, демократичний розвиток суспільства, соціальна політика України вимагає переходу до нового типу гуманістично-інноваційної фізкультурної освіти, яка здійснюється на основі впровадження нового змісту, форм, методів навчання, підвищення якості професійної підготовки, розвитку професійно значущих якостей майбутнього фахівця з фізичного виховання та спорту, що відповідають вимогам сучасної реабілітаційної роботи з дітьми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових джерел дозволив вивчити значний досвід із теорії та практики професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спор-

ту у вищій школі. Зокрема, такі її аспекти: професійна підготовка майбутніх фахівців (Ю.Д. Бойчук, О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтух, В.І. Наумчук, В.В. Ягупов та інші); професійна підготовка майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту (Т.М. Бугеря, Л.Б. Волошко, А.М. Герцик, М.В. Дутчак, Р.П. Карпюк, Т.Ю. Круцевич, Р.В. Клопов, А.П. Конох, О.С. Куц, В.М. Платонов, Є.Н. Приступа, Л.П. Сущенко, О.В. Тимошенко, Б.М. Шиян, Ю.М. Шкретій); реалізація принципу неперервності професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (С.У. Гончаренко, І.А. Зязюн, С.О. Сисоева, В.О. Кукса, Л.П. Сущенко й інші).

Останнім часом соціально-педагогічну проблему підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту щодо реабілітаційної роботи вивчали в дисертаційних дослідженнях Л.П. Сущенко («Теоретико-методологічні засади професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у вищих навчальних закладах»), Н.О. Белікова («Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до здоров'язберезувальної діяльності»), Р.В. Клопов («Теорія і практика професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання і спорту із застосуванням інформаційних технологій»), В.О. Кукса («Професійна підготовка фахівців із фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах»), В.В. Тесленко («Теорія і практика соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями в промисловому регіоні»), проте проблема професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання та спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями не була предметом дослідження.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути зміст професійно-особистісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, функціонального рівнів підготовки, з яких формується готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями у вищих навчальних закладах спрямована на отримання знань про відхилення в розвитку дитини з урахуванням кожної патології, її психофізичного стану під час захворювання, особистості та схильності дитини з обмеженими можли-



востями до реабілітаційного процесу, про психофізичні вади дітей з обмеженнями в розвитку, про застосування реабілітаційних, фізкультурно-оздоровчих і таких, що сприяють збереженню здоров'я, заходів на високому професійному рівні, розроблення і вдосконалення реабілітаційних програм, спрямованих на підвищення рівня здоров'я і якості життя дітей з обмеженими фізичними можливостями, здатності контролювати і керувати процесом реабілітації [11, с. 63].

Такий напрям роботи в професійній підготовці фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія» формує готовність майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Формування готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями залежить від якісного засвоєння студентами знань про психічний і фізичний розвиток дитини, її психофізичний стан під час захворювання; про можливі відхилення в розвитку дитини з урахуванням кожної патології; про схильність дитини з обмеженими можливостями до реабілітаційного процесу; від умінь застосовувати реабілітаційні, фізкультурно-оздоровчі, здоров'язбережні заходи; розробляти і вдосконалювати реабілітаційні програми, спрямовані на підвищення рівня здоров'я і якості життя дітей з обмеженими фізичними можливостями [9, с. 64].

Формування готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями складається із двох рівнів вищої освіти: підготовки бакалавра кваліфікації «Бакалавр із фізичної терапії, ерготерапії, фахівець із фізичної реабілітації. Вчитель фізичної культури» (4 роки навчання) та підготовки магістра кваліфікації «Магістр з охорони здоров'я. Фахівець із фізичної реабілітації. Викладач фізичної культури» (1,5 роки навчання) [8, с. 7].

Програма підготовки бакалавра з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями складається з навчальних дисциплін циклу загальної підготовки та фахового (професійно-практичного) циклу.

Цикл загальної підготовки містить у своїй основі «Нормативні навчальні дисципліни», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором навчального закладу)», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором студента)».

Фаховий (професійно-практичний) цикл підготовки бакалавра з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи

з дітьми з обмеженими фізичними можливостями містить у своїй основі «Нормативні навчальні дисципліни», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором навчального закладу)», «Вибіркові навчальні дисципліни (за вибором студента)» [8, с. 8].

Формування готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями поряд із вивченням основ анатомії, фізіології дитини потребує ще й знання етіології, патогенезу, клініки різних захворювань. Робочі програми передбачають обов'язкове оволодіння різними методами лікування та відновлення здоров'я, зокрема й підготовку майбутнього фахівця з фізичної реабілітації в галузі фізичної терапії, ерготерапії [10, с. 60–66].

Формування готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями залежить від професійно-особистісного, особистісно орієнтованого, компетентнісного, діяльнісного, функціонального рівнів підготовки.

Формування професійно-особистісної готовності потребує відчутної оптимізації, вдосконалення змісту навчання і зміни педагогічної парадигми, системного опрацювання та створення сучасної моделі ефективного навчально-виховного процесу підготовки висококваліфікованих фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації.

Якісне формування професійно-особистісної готовності фахівця з фізичного виховання і спорту залежить від умінь:

- впроваджувати технології, які сприяють збереженню здоров'я, у навчально-виховне середовище;
- пропагувати здоровий спосіб життя серед дітей з обмеженнями в розвитку;
- організовувати здоров'язбережну інфраструктуру в спеціалізованих загальноосвітніх закладах;
- підбирати або складати реабілітаційно-відновлювальні програми;
- проводити фізкультурно-оздоровчу позашкільну роботу;
- користуватися засобами масової інформації, науково-методичною літературою, Інтернетом для пошуку інформації про реабілітаційну роботу з дітьми з обмеженими фізичними можливостями [7].

Професійно-особистісне становлення майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації здійснюється в умовах сучасного культурно-освітнього середовища вишу, в якому відбувається саморозвиток, соціальна самоідентифікація і професійне самовдосконалення осо-



бистості, реалізація її природних задатків і творчих здібностей майбутнього фахівця. Водночас організація позанавчальної діяльності передбачає активність і самостійність студентів, а педагогічний вплив може бути ефективним лише за умови зорієнтованості на особистісну творчу активність.

Формування особистісно орієнтованої готовності майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах розглядається як науково обґрунтована система суб'єктної взаємодії студентів і професорсько-викладацького складу вишу, в основу побудови якої покладено принцип особистісного підходу до кожного студента.

Результатом і головною метою особистісно-орієнтованої професійної готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації є формування смислової парадигми особистості майбутнього фахівця, яку можна розглядати як інтегральне особистісне утворення особистості, що забезпечує її здатність до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації упродовж життя, здатність до неперервної фізкультурної освіти [12].

Формування особистісно орієнтованої готовності залежить від готовності майбутнього фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації до самореалізації в діагностичній діяльності, від володіння прийомами самореалізації й розвитку індивідуальності в межах професії фізичного реабілітолога, від постійного підвищення рівня діагностичної компетентності та здатності проектувати свій подальший розвиток у галузі педагогічної й медико-біологічної діагностики [13].

Завдяки компетентності фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації батьки дітей з обмеженими фізичними можливостями повинні оволодіти певним обсягом реабілітаційно-педагогічних знань, практичних навичок і умінь реабілітаційної діяльності зі своїми дітьми. Суттєвою формою спілкування фізичного реабілітолога з батьками дітей з обмеженими фізичними можливостями є залучення батьків до безпосередньої реабілітаційної роботи, оволодіння батьками певним обсягом психолого-педагогічних знань, практичних навичок й умінь педагогічної діяльності, що вкрай необхідно для подальшого розвитку їхньої дитини. Участь батьків у реабілітаційній роботі може бути досить різноманітною: на заняттях із лікувальної фізкультури (далі – ЛФК), масажу, фізіопроцедур, у корекційних іграх [6].

Формування діяльнісного компонента готовності майбутніх фахівців із фізичної

терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями сприяє успішній підготовці майбутніх фахівців завдяки свідомому ставленню та бажанню займатися цим напрямом роботи.

Діяльнісний компонент готовності – головне джерело формування особистості фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації, адже тільки в діяльності майбутній фахівець набуває досвіду, який, актуалізуючись, викликає розгортання внутрішніх структур особистості й тим самим надає професійній діяльності особистісний зміст свідомого ставлення та бажання займатися обраним напрямом роботи [1].

Діяльнісний компонент готовності майбутніх фахівців із фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації дітей з обмеженими фізичними можливостями є важливим з погляду організації значущої навчально-професійної та професійної діяльності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до здоров'язбережної діяльності. Можна виділити такі компоненти формування готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями:

- свідоме ставлення та бажання займатися реабілітаційною роботою з дітьми з обмеженими фізичними можливостями;
- формування в майбутнього фахівця з фізичної реабілітації ціннісних орієнтацій і мотивів для діяльності, що сприяє збереженню здоров'я;
- програмування і планування реабілітаційної діяльності;
- визначення мети і завдань реабілітаційної діяльності;
- прогнозування й антиципація результатів реабілітаційної діяльності;
- організація здійснення реабілітаційної діяльності;
- організація лікарського і педагогічного контролю за ефективністю проведення і результатами реабілітаційної діяльності [2].

Функціональна готовність майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями забезпечує функціональну спроможність майбутніх фахівців виконувати професійні функції.

Формування функціональної готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями передбачає (О.М. Ващенко):

- розвиток функціональних систем організму людини;
- розвиток пізнавальних процесів (сенсорного й інтелектуального), психічних



процесів (адекватності психічного відображення, сприйняття, уваги, позитивного мислення, пам'яті тощо);

- формування психічних станів (у межах норми імпульсивності, тривожності, агресивності);

- вільний природний вияв позитивних емоцій;

- розвиток особистісних якостей;

- подолання негативного ставлення до особистого здоров'я, життя, самого себе, до людей [3, с. 3; 13].

Формування функціональної готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями в нашому дослідженні визначається як:

- вміння аналізувати події, що відбуваються у великих соціальних групах людей;

- вільне володіння державною мовою;

- вміння складати документи, які належать до сфери діяльності фахівця з фізичної терапії, ерготерапії, фізичної реабілітації;

- вільне володіння комп'ютерною технікою та комп'ютерними технологіями;

- володіння іноземною мовою на рівні, достатньому для спілкування;

- вміння користуватися нормативними документами;

- здатність обґрунтовувати свої дії та висновки;

- вміння роз'яснювати основні положення нормативних документів;

- вміння зробити вибір і прийняти рішення з особистих питань;

- здатність брати відповідальність за особисті дії та дії підпорядкованих осіб;

- вміння аналізувати стан довкілля;

- вміння аналізувати стан охорони праці на робочому місці;

- вміння проводити певні заходи для гарантування необхідної безпеки життєдіяльності підпорядкованих осіб.

Зазначимо три основні аспекти системи підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями:

- 1) коли в системі підготовки бачать професійну освіту дорослих, так зване підвищення кваліфікації, а по суті компенсаторну, додаткову освіту, частину «кінцевої» або освіти «на все життя»;

- 2) педагогічно-організовані формальні структури (гуртки, курси, ФПК, засоби масової інформації, заочне і вечірнє навчання);

- 3) довічна освіта – потреба особи, прагнення до пізнання себе й навколишнього світу, освіта «крізь усе життя» є основою третього підходу, який, на наш погляд, є найбільш продуктивним і перспективним.

У третьому підході система підготовки розглядається як новий спосіб організації освітньої діяльності, що забезпечує й випереджає розвиток знань та спирається на соціокультурний базис [4, с. 24–29].

Зростання ролі системної освіти в сучасній соціально-економічній ситуації призводить до того, що поряд із традиційними функціями педагога (навчання, виховання, допомога в розвитку, оцінка, робота з батьками тощо) в умовах модернізації освіти актуалізуються також професійні функції: організація змістовного та професійного боків освіти й соціокультурного середовища. Останнім часом стають більш затребуваними комунікативні функції (уміння вести соціальний діалог, забезпечити соціальне партнерство, пов'язане з управлінською, економічною, правовою, соціальною, культурно-просвітницькою діяльністю тощо) [4, с. 24–29].

Для втілення в практику якісної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи вищим навчальним закладом відповідного профілю необхідно посилити увагу до системності та послідовності організації навчально-виховного процесу підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації заходів фізичної реабілітації на різних етапах освоєння ними професії; стимулювати розроблення спеціальних навчально-методичних матеріалів, що допомагають покращити професійну підготовку студентів на різних етапах входження їх у професію.

У процесі викладання дисциплін різних циклів навчального плану підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи необхідно сприяти розвитку в студентів рефлексії, усвідомлення суперечностей в їхньому ставленні до здійснення заходів фізичної реабілітації як у повсякденному житті, так і в майбутній професійній діяльності, що допомагають студентам здійснювати заходи фізичної реабілітації, конструктивно протистояти проявам скептицизму, цинізму як у власній свідомості, так і в найближчому оточенні.

Отже, наразі є актуальною проблема вдосконалення змісту, структури, форм і методів професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційно-оздоровчої роботи, визначення організаційно-педагогічних умов підвищення ефективності формування їхньої професійної компетентності.

Однією із причин низької ефективності лікувально-оздоровчих програм є відсутність кваліфікованих фахівців, які могли б реалізувати комплекс оздоровчо-реабілі-



таційних технологій, спрямованих на оздоровлення населення й адаптацію його до життя в сучасних умовах. Кваліфіковано можуть вирішувати ці задачі фахівці, професійна підготовка яких здійснюється у вищих навчальних закладах зі спеціальності «Бакалавр (магістр) із фізичної терапії, ерготерапії, фахівець із фізичної реабілітації. Вчитель (викладач) фізичної культури».

Український досвід підготовки фахівців із фізичної реабілітації свідчить, що, крім загально-біологічних і медичних знань і умінь, такий фахівець має повною мірою володіти основами деонтологічних, пропедевтичних, педагогічних, психологічних, валеологічних, соціологічних знань у своїй практичній діяльності.

Просвітня програма навчання фахівців із фізичної реабілітації повинна передбачати формування їх як особистості, здатної до плідної роботи в сучасних умовах, готової до надзвичайно відповідальної та складної професійної діяльності, що оволоділа системою спеціальних знань, професійних дій і соціальних відносин, відрізняється сформованістю та зрілістю професійно значущих якостей, відповідною кваліфікацією.

Еталоном для оцінювання ефективності професійної підготовки фахівців нової генерації може бути розроблена модель особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України.

Висновки із проведеного дослідження. Система підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями містить: аналіз вихідних умов; розроблення системи навчальних матеріалів і технологію їх використання з наступною перевіркою і внесенням необхідних коректив; заключну перевірку й оцінку системи. Вона є однією з базових методологічних основ, оскільки дозволяє уявити процес професійної підготовки як цілісність з усією різноманітністю взаємозв'язків між її компонентами, ефективність функціонування якого залежить як від кінцевої мети, так і від внутрішньої структури роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

Зважаючи на всі вимоги, що висувуються до знань і умінь майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи, виникають проблеми, які постають перед вищою освітою щодо підготовки майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до професійної діяльності: на перший план виходять ціннісні відносини освіти і науки, насамперед, їхня роль для лю-

дини, їхнє призначення в її життєдіяльності, їхні функції в розвитку дитини.

Система організованого навчання покликана озброїти студентів не тільки знаннями в конкретній галузі, але і, насамперед, має навчати способам ефективного засвоєння знань та їх використання на практиці. Особливо важливим є завдання скорочення часу адаптації майбутнього фахівця до умов майбутньої професійної діяльності. Аналіз літератури показує, що ефективного формування умінь у навчальному процесі вишів України можна досягти завдяки вдосконаленню системи методів і засобів навчання.

Перспективами нашого дослідження є розгляд системного підходу до формування готовності майбутніх фахівців із фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атанов Г.О. Теорія діяльнісного навчання / Г.О. Атанов. – Київ : Кондор, 2007. – 370 с.
2. Белікова Н.О. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх фахівців із фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності : дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.О. Белікова ; Нац. Ун-т біоресурсів і природокористування України. – К., 2012. – 450 с.
3. Ващенко О.М. Організація здоров'язберігаючої діяльності початкової школи / О.М. Ващенко, С.О. Свириденко // Початкова освіта. – 2005. – № 46(334). – С. 2–4.
4. Веретко І.А. Особливості сфери професійної підготовки фахівців за напрямом «здоров'я людини» – проблеми неперервної освіти / І.А. Веретко // Стан та напрями удосконалення науково-методичного забезпечення підготовки фахівців напряму «фізична реабілітація, здоров'я людини» : матеріали круглого столу. – Хмельницький, 2010. – С. 24–29.
5. Воронін Д.М. Проблеми викладання навчальної дисципліни «Фізична реабілітація» при захворюваннях нервової системи / Д.М. Воронін // Матеріали круглого столу з питань фізичної реабілітації. – Хмельницький, 2010. – С. 21–26.
6. Долинний Ю.О. Програма підготовки дітей дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату до навчання в загальноосвітній школі / Ю.О. Долинний // Проблеми сучасної педагогічної освіти : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2006. – Вип. 12. – Ч. 2. – С. 202–208.
7. Кондратенко Г.П. Професійне становлення майбутнього фахівця в позанавчальній діяльності вишу / Г.П. Кондратенко, С.Я. Черніков // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки». – Випуск 12 (II). – С. 33–37.
8. Курок О.І. Програма підготовки фахівців з фізичного виховання і спорту до реабілітаційної роботи з дітьми з обмеженими фізичними можливостями : [навчально-методичний посібник] / О.І. Курок, Ю.О. Долинний. – Краматорськ : ДДМА, 2017. – 115 с.



9. Матрошилін О.Г. Основи загальної фізіотерапії та курортології : [навчальний посібник] / О.Г. Матрошилін, О.Р. Зав'ялова, О.А. Роголюк. – Дрогобич, 2006. – С. 297.

10. Прихода І.В. Організаційно-методологічні підходи до професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні / І.В. Прихода // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – 2007. – Вип. 15. – Ч. 1. – С. 60–66.

11. Пшисада Г. Обучение физиотерапевтов в Польше / Г. Пшисада, І.А. Кволек // Матеріали науково-практичної конференції «Фізична та фізіотерапевтична ре-

абілітація. Реабілітація СПА-технологій», 29–30 квітня 2009 р., м. Севастополь. – С. 69–82.

12. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 442 с.

13. Фастівець А.В. Формування діагностичної компетентності майбутніх фахівців із фізичної реабілітації в процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / А.В. Фастівець ; Класич. приват. Ун-т. – Запоріжжя, 2015. – 283 с.

УДК 037:378.141

ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ВМІНЬ ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА

Загорулько М.О., аспірант кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті розглянуто проблему формування в майбутніх вчителів початкової школи вміння вивчення особистості в процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін. Надано визначення поняттю «вміння», виокремлено педагогічні та дослідницькі вміння.

Ключові слова: *вміння, педагогічні вміння, комплексні педагогічні вміння, дослідницькі вміння, дослідницькі вміння майбутніх учителів початкової школи.*

В статье рассмотрена проблема формирования у будущих учителей начальной школы умений изучения личности в процессе изучения психолого-педагогических дисциплин. Дано определение понятию «умение», выделены педагогические и исследовательские умения.

Ключевые слова: *умение, педагогические умения, комплексные педагогические умения, исследовательские умения, исследовательские умения будущих учителей начальной школы.*

Zahorulko M.O. THE FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS SKILLS THE STUDY OF THE PERSONALITY OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS

This article was written about the problem of formation of future primary school teachers' skills the study of the personality of primary school students in the process of studying psychological and pedagogical disciplines. Here was defined the concept of the skills, dedicated pedagogical and research skills.

Key words: *skills, pedagogical skills, complex pedagogical skills, research skills, research skills of future primary school teachers.*

Постановка проблеми. Переотворення знаннево орієнтованої парадигми освіти на компетентнісно орієнтовану вимагає оновлення процесу фахової підготовки студентів у системі вищої педагогічної школи. Зміна провідного освітнього вектора забезпечується реалізацією компетентнісного підходу в навчально-виховній роботі вищих навчальних закладів. Зростає увага вищої школи до формування вмінь вивчення особистості молодших школярів у майбутніх фахівців, удосконалення їхньої педагогічної майстерності, готовності до сприйняття нововведень і творчої діяльності.

Постановка завдання. Метою статті є теоретичне обґрунтування проблеми формування в майбутніх вчителів початкової

школи вмінь вивчення особистості в процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз психолого-педагогічної літератури та дисертаційних досліджень засвідчив посилену увагу науковців до проблеми формування в майбутніх учителів початкової школи вмінь вивчення особистості молодшого школяра, знань і вмінь творчого зростання молодих фахівців в умовах інноваційної діяльності, підвищення їхньої творчої активності та потенціалу у фаховій підготовці.

Сутність поняття «вміння» розглядалася дослідниками різних галузей. Зокрема, на думку дослідників у галузі психології Л. Виготського, К. Платонова, С. Рубін-



штейна та ін., вміння – це використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору та здійснення прийомів дії відповідно до поставленої мети. Серед педагогів знаходимо такі трактування цього поняття: свідоме володіння яким-небудь прийомом діяльності (Ю. Бабанський); прояв діяльності в усіх можливих варіантах (Є. Бойко); єдність знань і навичок, здібностей особистості (М. Каган); новий сплав знань, навичок, досвіду і творчих можливостей людини (Н. Кузьміна).

На думку К. Степанюк, особливими ознаками вміння є: високий рівень усвідомленості, самостійність у вирішенні завдань, які виникають у процесі виконання певного виду діяльності; складність і комплексність, злиття розумових і практичних дій; цілеспрямованість, стійкість і міцність. А навички – це автоматизовані дії, компоненти певного виду діяльності [10, с. 64].

За визначенням О. Малихіна, вміння – це здатність людини свідомо використовувати наявні знання і навички для вибору і здійснення певних дій відповідно до поставленої цілі в умовах, що змінюються. Психологічною основою вміння є усвідомлення необхідності застосування конкретного вміння для здійснення конкретної діяльності, а також розуміння взаємозв'язку між ціллю діяльності, умовами і способами її досягнення [5, с. 123].

О. Щербаков і О. Мудрик у дидактичному плані вміння зводять до трьох основних:

1. Уміння переносити відомі вчителю знання, варіанти рішення, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації.

2. Уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення.

3. Уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей і конструювати нові прийоми для вирішення конкретної педагогічної ситуації [9, с. 375–376].

Отже, вміння – засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, який забезпечується сукупністю набутих знань і навичок. Вони формуються шляхом вправ, створюють можливість виконання дії не лише у звичних, а й у змінених умовах і розкриваються через цілеспрямованість, усвідомленість, здатність особистості до узагальнення та реалізації творчого характеру діяльності.

Для повного розуміння сутності формування в майбутніх учителів початкової школи вмінь вивчення особистості молодшого школяра у контексті загальнопедагогічної підготовки вчителя необхідно детально проаналізувати проблему формування педагогічних умінь майбутніх учителів.

У «Енциклопедії з педагогіки» Є. Рапацевича термін «педагогічні уміння» тлумачиться як сукупність різноманітних дій вчителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності [8].

Як зазначає І. Зимня, педагогічні вміння є сукупністю різноманітних дій учителя, які, насамперед, співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою визначають індивідуально-психологічні особливості вчителя та свідчать про його предметно-професійну компетентність [2, с. 23].

Важливою стороною педагогічної діяльності, за визначенням Н. Кузьміної, є наявність педагогічної задачі, для розв'язання якої необхідний відповідний рівень сформованості педагогічних умінь. Вчений розглядає педагогічне вміння як здатність людини виконувати певні види діяльності в умовах, що швидко змінюються, на основі знань і навичок [3, с. 12].

О. Абдулліна розглядає педагогічні вміння як важливу соціальну та професійну функцію в структурі діяльності вчителя. Учений зазначає, що оволодіння способами, прийомами навчання та виховання базується на усвідомленому використанні психолого-педагогічних і методичних знань [1, с. 55].

У дисертаційній роботі О. Остряньської подається визначення комплексних педагогічних умінь майбутніх учителів початкових класів як володіння сукупністю вмінь, що становлять структурне, ієрархічно взаємопов'язане і відносно закінчене утворення, яке поділяється на блоки, класи, роди, види і забезпечує педагогічно доцільну взаємодію вчителя початкових класів з усіма суб'єктами педагогічної діяльності [7, с. 70].

Ученою проаналізовано такі групи вмінь: навчальні, виховні, гностичні, конструктивні, організаторські, діагностичні, педагогічного спілкування, дослідницькі, артистичні, робота з батьками тощо.

Внесення елемента дослідження в навчальні заняття сприяє вихованню активності, ініціативності, допитливості, розвиває мислення, заохочує потребу в самостійних наукових пошуках.

На думку В. Литовченко, дослідницькі вміння є сукупністю систематизованих знань, умінь і навичок особистості, поглядів і переконань, які визначають готовність студента до творчого пошукового вирішення пізнавальних задач. Вона поділяє дослідницькі вміння на такі групи:

1. Операційні дослідницькі вміння, до яких відносять розумові прийоми і операції, що використовуються в дослідницькій



діяльності: порівняння, аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, висунення гіпотези, зіставлення.

2. Організаційні дослідницькі вміння, які включають застосування прийомів організації в науково-дослідній діяльності, планування дослідної роботи, проведення самоаналізу, регуляцію власних дій у процесі дослідницької діяльності.

3. Практичні дослідницькі вміння, які охоплюють опрацювання літературних джерел, проведення експериментальних досліджень, спостереження фактів, подій та оброблення даних спостережень, впровадження результатів у практичну діяльність.

4. Комунікативні дослідницькі вміння, що передбачають застосування прийомів співробітництва в процесі дослідницької діяльності, для здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю [4, с. 13].

І. Зимня трактує дослідницькі вміння як здатність до самостійних спостережень, дослідів, пошуків, набути у процесі вирішення дослідницьких задач [2, с. 23]. Вона пропонує класифікацію дослідницьких умінь залежно від складників дослідницької діяльності:

– інтелектуально-дослідницький складник – умінь аналізувати, зіставляти та порівнювати факти, явища, концепції, погляди; бачити проблему, виокремлювати основне; визначати протиріччя і формулювати проблему; ставити мету, визначати завдання роботи; критично аналізувати інформацію, давати їй оцінку; аргументувати своє ставлення до питання, що вивчається тощо;

– інформаційно-рецептивний складник – умінь спостерігати, збирати й обробляти дані; систематизувати і класифікувати факти й явища; отримувати інформацію та складати її огляд; інтерпретувати інформацію тощо;

– продуктивний складник – умінь проводити експеримент; у відповідній послідовності виконувати практичні дослідження; використовувати різноманітні методи емпіричного і теоретичного дослідження; здійснювати бібліографічний пошук і узагальнювати інформацію; викладати перебіг і результати дослідження; захищати отримані результати в процесі виступу; складати тези, писати статті тощо [2, с. 13].

Науковець у галузі педагогічної діагностики С. Мартиненко до діагностичних умінь відносить вміння аналізувати, класифікувати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, розпізнаючи серед них випадкові та помилкові; моделювати та перетворювати моделі взаємодії, визначати мету і розробляти конкретні завдання діагностичного вивчення, підбирати діагностичний інстру-

ментарій, накопичувати й обробляти діагностичну інформацію, здійснювати самодіагностику тощо [6, с. 149].

Згідно з І. Новік, діагностичні вміння виявляються в тому, що в процесі їх формування об'єднуються і систематизуються знання з різних галузей – психології, педагогіки, фізіології, теорії діагностики тощо. На етапі функціонування діагностичних умінь ці теоретичні знання стають інструментом практичної діяльності.

За визначенням К. Степанюк, дослідницькі вміння майбутніх учителів початкової школи – це інтегративне утворення розумових і практичних дій, які забезпечують здійснення багатофункціональної пошукової діяльності для вирішення професійних завдань у школі першого ступеня [10, с. 71].

Отже, дослідницькі вміння – особливі вміння, які дозволяють їх носієві систематизувати, аналізувати, проектувати, самостійно шукати істину.

Висновки із проведеного дослідження. Одним зі складників процесу реалізації провідних положень компетентнісного підходу в контексті підготовки майбутніх учителів початкової школи, гідних наукового вивчення, є формування в них дослідницьких умінь. Але дидактичні механізми формування в майбутніх учителів початкової школи вмінь вивчення особистості молодшого школяра в процесі навчання психолого-педагогічних дисциплін не були предметом наукових досліджень.

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати, що дослідники не приділяли достатньої уваги розгляду сутності процесу формування в майбутніх учителів початкової школи вмінь вивчення особистості молодшого школяра. Саме цим зумовлюється потреба більш глибокого вивчення змісту та структури досліджуваного феномена.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллина А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования* : [пособ. для пед. спец. высш. Учебн. заведений] / А. Абдуллина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Зимняя И. *Исследовательская работа как специфический вид человеческой деятельности* / И. Зимняя, Е. Шашенкова. – Ижевск, 2001. – 98 с.
3. Кузьмина Н. *Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища* / Н. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 167 с.
4. Литовченко В. *Формирование исследовательских умений студентов педагогических специальностей университетов средствами НИР* : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и история педагогики» / В. Литовченко. – Минск, 1990. – 26 с.



5. Малихін О. Система умінь самоорганізації і самоконтролю учбової діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її функціонування у процесі організації і здійснення самостійної навчальної діяльності / О. Малихін // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16 : Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : збірник наукових праць / за ред. Н. Гузія та ін. – Вип. 9 (19). – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – С. 122–128.

6. Мартиненко С. Система підготовки вчителя початкових класів до діагностичної діяльності : дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. Мартиненко. – К., 2009. – 476 с.

7. Остряньська О. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Остряньська. – К., 2002. – 259 с.

8. Педагогика : Большая современная энциклопедия / сост. Е. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2005. – 720 с.

9. Скрипченко О. Вікова та педагогічна психологія / О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.

10. Степанюк К. Дослідницькі уміння в контексті загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи / К. Степанюк // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. праць. – Умань : ПП О.О. Жовтий, 2012. – Вип. 43. – Ч. 2. – С. 62–68.

УДК 378

ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД ЯК ОСНОВА СТРУКТУРИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

Казаннікова О.В., аспірант кафедри педагогіки
та педагогічної майстерності
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

У статті докладно розкривається поняття «підхід»; розглядається компонентний аналіз структури діяльності особистості; дається коротка характеристика особистісного та діяльнісного наукових підходів. Висвітлюються наукові погляди щодо розуміння структури професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів на основі реалізації особистісно-діяльнісного підходу.

Ключові слова: підхід, особистість, діяльність, особистісний підхід, діяльнісний підхід, активність, професійна компетентність, структура професійної компетентності.

В статье подробно раскрывается понятие «подход»; рассматривается компонентный анализ структуры деятельности личности; дается краткая характеристика личностного и деятельностного научных подходов. Освещаются научные взгляды относительно понимания структуры профессиональной компетентности будущих социальных педагогов на основе реализации личностно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: подход, личность, деятельность, личностный подход, деятельностный подход, активность, профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности.

Kazannikova O.V. PERSON-CENTERED PRACTICE AS THE BASIS FOR FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE SOCIAL TEACHERS

The definition of the concept “approach” is given in the article. The author pays special attention to the componential analysis of the personality structure and human activity. The article presents a brief description of the personal approach and the activity approach. The paper describes the scientific opinion on the structure of professional competence of future social teachers based on the results of implementation of the approach of person-centered practice.

Key words: approach, person, practice, personal approach, activity approach, activity, professional competence, structure of professional competence.

Постановка проблеми. Вагомим чинником у підготовці майбутніх кваліфікованих, компетентних фахівців є якість освітніх послуг. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», визначено, що «якість вищої освіти – це сукупність якостей особистості з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, цілісну орієнта-

цію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства».

Саме тому необхідність впровадження європейських освітніх стандартів і підвищення якості підготовки кваліфікованих соціально-педагогічних кадрів на засадах



компетентнісного підходу є пріоритетними завданнями модернізації вищої освіти, особливо щодо реалізації ефективних методологічних підходів, зокрема, особистісного і діяльнісного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені в психології праці Б. Ананьева, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна й ін., де особистість розглядалася як суб'єкт діяльності, яка, формується у діяльності та спілкуванні з іншими людьми, визначає характер цієї діяльності та спілкування.

Сутність, види та структуру професійної компетентності фахівця, а також методи формування професійної компетентності педагогів досліджували І. Бех, М. Елькін, І. Богданова, О. Богініч, О. Матвієнко.

Досліджували сферу підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійного життя, визначали вимоги до професії соціального педагога, аналізували зміст особливостей соціально-педагогічної роботи з різними категоріями населення такі науковці: А. Капська, О. Безпалько, М. Євтух, С. Сисоєва, О. Карпенко, Ю. Поліщук.

Для нашого дослідження важливим є більш ретельний аналіз можливостей застосування особистісного й діяльнісного підходів до професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, що детально не розглядалося в попередніх дослідженнях.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати особистісний і діяльнісний наукові підходи щодо з'ясування їхньої значущості в структурі професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «підхід» є загальноживим. У науковій літературі наявні різні погляди щодо тлумачення поняття «підхід». Наприклад, О. Новіков, Д. Новіков визначають його як певний вихідний принцип, вихідну позицію, основне положення чи переконання [15].

Н. Дюшеева – як стратегію, яка базується на основних положеннях відповідної теорії і визначає напрями пошуку щодо предмета дослідження як комплекс парадигматичних, синтагматичних і прагматичних структур і механізмів у пізнанні й практиці [5, с. 16–23].

О. Галус визначає підхід як певний погляд на об'єкт, особливу процедуру побудови дослідницького циклу [2, с. 13–17].

У нашому дослідженні в аспекті особистісно-діяльнісного підходу розглядається педагогічний об'єкт – підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищій школі.

Використання особистісного підходу зумовлене спрямованістю дослідження на майбутніх фахівців соціально-педагогічної галузі, оскільки цей підхід орієнтований на особистість як мету, суб'єкт і ефективний результат, який дозволяє врахувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх соціальних педагогів.

Особистісний підхід розглядається в сучасній педагогіці як ключовий методологічний принцип вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який орієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда [14].

Основною дефініцією даного підходу є поняття «особистості», яке, з погляду філософії, є одним з аспектів внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю й відкритістю, реалізується в самопізнанні та самотворенні людини й об'єктивується в артефактах культури [12]. У психолого-педагогічній науці особистість розглядається як певне поєднання психічних властивостей, рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага, емоційно-вольова сфера). Домінує в структурі особистості її соціальний бік, до якого належать світогляд, потреби, інтереси, ідеали, етичні якості тощо. Тому основною метою виховання й навчання, згідно з особистісним підходом, є не сукупність знань, умінь і навичок, а вільний розвиток особистості [3, с. 243].

Отже, особистісний підхід, який характеризує особистість як унікальне явище, передбачає створення відповідних умов для природного процесу її саморозвитку та самореалізації. Цей підхід має принципове значення в професійному розвитку соціального педагога, оскільки він спрямований на формування професійно важливих якостей і практичних навичок, які сприяють становленню особистості професіонала. Особистісний підхід дозволяє враховувати суб'єктивно-типологічні особливості майбутніх соціальних педагогів, до яких зазвичай відносять емоційність, емпатію, комунікативність, толерантність, сугестивність, витримку, вольові й організаційні якості тощо.

Ще одним важливим компонентом особистісного підходу є об'єктивні методи психолого-педагогічного дослідження. Володіння адекватним методико-психодіагностичним інструментарієм стає необхідною передумовою ефективного розуміння особистості й педагогічного керування розвитком, що набуває актуальності й у професійному становленні майбутніх фахівців.



Саме тому О. Попова й А. Губа пропонують розглядати особистісний підхід як сукупність концептуальних уявлень, принципів, цільових настанов, орієнтацій, методико-психодіагностичних та психолого-педагогічних засобів, які сприяють більш глибокому й повному розумінню особистості учня (вихованця), і на цій основі – її гармонійному розвитку [14].

У переважній більшості психолого-педагогічних досліджень особистісний підхід поєднується з діяльнісним (діяльнісно-творчим). Якщо розглядати особистісно-діяльнісний підхід із позицій єдності особистісного й діяльнісного компонентів, то особистісний компонент передбачає, що в центрі навчання перебуває особистість студента: її цілі, мотиви, психологічні особливості тощо. З урахуванням інтересів студентів, рівня їхніх знань і вмінь, викладач визначає навчальну мету занять і формує, скориговує весь освітній процес із метою розвитку особистості. Згідно з концепцією особистісно-орієнтованого навчання, процес пізнання у вищих навчальних закладах скориговується на розвиток особистості студента, який є суб'єктом пізнання і передбачає спеціальну організацію його навчальної діяльності. Розвиток ідей особистісно-орієнтованого підходу в працях І. Беха, І. Зимньої, І. Зяюна, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Пехоти, В. Рибалки, С. Сисоєвої, Т. Суценко, І. Якиманської дозволяє дійти висновку, що основний наголос у цих дослідженнях зроблено на визначенні засобів представлення навчального матеріалу, забезпеченні індивідуальної роботи та самореалізації й саморозвитку особистості, яка навчається. Водночас вважаємо, що перед тим як формувати засоби індивідуального підходу до особистості людини, потрібне глибоке та повне розуміння цієї особистості. Це важливе завдання має бути в центрі особливої уваги педагогів упродовж усього процесу становлення особистості [7].

Варто зазначити, що саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості і саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність у формуванні будь-якої якості особистості, у виборі та запровадженні технологій, форм, методів і засобів експериментальної роботи. Це положення доводить методологічну значущість особистісного й діяльнісного підходів для вивчення професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів у процесі практики. Обидва підходи мають методичну спрямованість на продуктивну практичну діяльність, що забезпечує становлення системи професійних знань, умінь і нави-

чок, а також особистісних якостей, які характеризують професійно компетентного соціального педагога.

Зауважимо, що особливий внесок у розроблення діяльнісного підходу належить О. Леонтьєву, який стверджував, що дійсна основа особистості людини лежить не лише в глибинах її природних задатків і нахилів, не в набутих нею навичках, знаннях і вміннях, зокрема й професійних, а в тій системі діяльностей, що реалізуються цими знаннями та вміннями [11, с. 142]. Отже, саме діяльність є вирішальним чинником розвитку й реалізації особистості, одним із головних параметрів її структури.

Ключовою дефініцією вказаного підходу є поняття «діяльності», суть якого полягає в ставленні суб'єкта як суспільної істоти до зовнішньої дійсності, що опосередковується процесом її перетворення і змінення. Діяльність людини має складну структуру, до якої входять такі складники, як: потреби, мотиви, цілі, завдання, дії та операції, що перебувають у постійних взаємозв'язках і трансформаціях [3, с. 98].

Г. Суходольський, аналізуючи поняття «діяльність», визначає такі основні його значення: «робота», «праця», «активність», «поведінка». Підкреслюється, що семантичне поле категорії «діяльність» містить такі компоненти: активність як саморух, життєдіяльність як біологічна активність, діяльність як доцільна життєдіяльність, трудова діяльність або праця як виробнича вартість людської діяльності; професійна діяльність, або професійна праця як трудова діяльність (праця), що виробляє вартість в особливій споживчій формі, яка вимагає спеціальної кваліфікації, операторська діяльність як професійна діяльність, технічно оснащена для дистанційного контролю й управління предметом, засобами праці і самою працею [14].

Визначення структури діяльності залежить від її виду, а також від мети та прийомів виділення науковцями її компонентного аналізу. Так, Г. Щедровицький виокремив такі компоненти діяльності: мета – завдання – вихідний матеріал – засоби – метод – процедура – продукт; В. Слободчиков назвав такі: ресурс – потенціал – дія – умови – мета. О. Леонтьєв у структурі діяльності виділяв мотив, мету й умову, дії та операції як способи виконання дій, а С. Рубінштейн – мотив, мету, засоби, соціальні умови, результат і оцінку діяльності; Б. Ломов – мотив, мету, планування, перероблення поточної інформації, оперативний образ, прийняття рішення – дію, перевірку результатів і корекцію дій. Розроблена В. Шадриковим психологічна



система діяльності, що відображає основні її компоненти, включає такі функціональні блоки: мотиви діяльності, цілі, програми діяльності, інформаційна основа діяльності, прийняття рішень і підсистема діяльнісно важливих якостей [2, с. 13–17].

Нам імпонує виокремлення В. Горовою та С. Тарасовою універсальної елементної бази людської діяльності, що подана таким ланцюжком: Діяльність = Ресурс (психологічні задатки, ціннісні орієнтації та мотиви діяльності) – Потенціал (професійно значущі якості) – Дія (функціональні компоненти діяльності) – Умова (загальний соціокультурний простір, ситуаційні детермінанти) – Мета (ідеальна модель результату діяльності). Однак, як підкреслює Є. Бистрицький, діяльнісне самовтілення людини може бути адекватно зрозуміле лише у вигляді предметної реалізації ідеально представленої мети. Людина може ставити завдання, мати можливість духовного проектування, взагалі мати ідеальний образ світу саме тому, що вона вже реально існує «попереду» себе до всіляких свідомих актів саморозуміння. Саме мета, можливість її свідомого вибору і конструювання програми реалізації, а також наявність історичного існування певної дії, тобто її унормованість (фіксованість у вигляді еталонів, зразків, включених у культурний простір і здатних відтворюватися, є суттєвими характеристиками діяльності, що виокремлює її серед інших форм людської активності). Отже, універсальними характеристиками ознаками людської діяльності є: цілеспрямованість (наявність мети як свідомо запланованого результату); усвідомленість (задіяність мотиваційної, інформаційної, регулюючої, контролюючої, цілевизначальної, орієнтаційної функцій свідомості); продуктивність (наявність перетворень – залежно від виду діяльності вони можуть бути зовнішніми і внутрішніми щодо людини, яка здійснює діяльність); опосередкованість (задіяні інтеріоризовані засоби, спілкування); предметність (виражає предметну спрямованість і зумовленість матеріальним та ідеальним буттям); соціальність (як за історичною природою, так і за процесом та метою здійснення); процесуальність (передбачає певну систему дій). Один вид діяльності відрізняється від іншого передусім своїм об'єктом, що надає спрямованості і пов'язаний з її метою. Серед класифікацій видів і форм діяльності людини, що різняться за своїми предметами (О. Леонтьєв), особливе місце належить професійній діяльності [11].

Важливим поняттям у межах особистісно-діяльнісного підходу є висунуте й об-

ґрунтоване В. Лозовою поняття активності як риси особистості, яка знаходить вияв у позитивному ставленні до діяльності та її результатів, готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети. Для нашого дослідження актуальним є визначений В. Лозовою діалектичний взаємозв'язок активності діяльності, в якій активність виявляється, а також виокремлення активності потенційної (стан прагнення, психологічної готовності до діяльності) і реальної (здійснене прагнення, реалізована готовність, внаслідок чого суб'єкт досягає мети). Важливим є й той факт, що активність передбачає вибірковість об'єктів, засобів, форм діяльності, вибір оптимальних шляхів досягнення мети, що вимагає ініціативності, самостійності, відповідальності особистості тощо [12, с. 15].

Напрями реалізації особистісного й діяльнісного підходів в експериментальному дослідженні професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів визначаються цілісним уявленням про особистість майбутнього фахівця та структуру його діяльності, що дозволяє сформулювати мету експерименту, окреслити шляхи її досягнення, визначити спеціальний психолого-педагогічний інструментарій (психодіагностичні методи, методи науково-педагогічного дослідження тощо), розробити форми й методи організації різних видів діяльності під час формувального експерименту тощо.

Отже, спираючись на думку багатьох вчених щодо розуміння структури професійної компетентності спеціаліста, можна виділити такі підходи. Так, Т. Браже та Н. Запрудській структуру професійної компетентності відзначають як систему якостей, знань й умінь.

Т. Волох зазначає, що структура професійної компетентності є інтегральною характеристикою, яка визначає здатність (уміння) вирішувати професійні проблеми й типові професійні завдання, що виникають у реальних ситуаціях професійно-педагогічної діяльності з використанням знань, професійного й життєвого досвіду, цінностей і схильностей [4].

Н. Кузьміна, Е. Кузьмін, Ю. Ємельянов, З. Єсарєва вважають, що структура професійної компетентності вчителя визначається як сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічної дії, що є особливим чином структурованим науковим і практичним знанням у цілях кращого розв'язання педагогічних задач [9].

Професійну компетентність фахівця А. Міщенко вбачає в єдності теоретичної



готовності педагогічно мислити і практичної готовності педагогічно діяти [7].

Варто зазначити наукові погляди щодо розуміння структури професійної компетентності, де виділяються такі напрями:

– індивідуально-інтегральна якісна характеристика суб'єкта діяльності, цілісний стан і готовність особи до її здійснення (Ю. Койнова) [8].

– складна одинична система внутрішніх психічних станів особистості фахівця, готовність до здійснення професійної діяльності й здатності виконувати необхідні для цього дії (Ю. Варданян) [1].

– психічний стан, що дозволяє діяти самостійно і відповідально, володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції, що передбачають наявність результатів праці людини (А. Маркова) [13].

Натомість Г. Мельниченко представляє структуру професійної компетентності ширше, як інтегративну якість особистості педагога, що має свою структуру й ознаки й дозволяє спеціалісту в найбільш ефективний спосіб вирішувати навчально-виховні завдання, розраховані, насамперед, на формування особистості іншої людини, а також сприяє саморозвитку й самовдосконаленню особистості педагога.

На думку А. Панаріна, професійна компетентність – найважливіша характеристика підготовленості фахівця, сукупність комунікативних, конструктивних, організаторських умінь, а також здатність і готовність практично використовувати ці уміння у своїй роботі [10].

Можна виділити декілька підходів до розуміння категорії «професійна компетентність»:

– як характеристики теоретичної, практичної підготовленості фахівця до здійснення педагогічної діяльності, що виражається в його здатності самостійно, відповідально й ефективно виконувати певні трудові функції (С. Бурдинська);

– як рівня освіти фахівця (Б. Гершунській, А. Щекатунова й ін.). Професійна компетентність визначається здебільшого рівнем власне професійної освіти, досвідом та індивідуальними здібностями людини, її прагненням до безперервної самоосвіти і самовдосконалення, творчого ставлення до справи. А. Щекатунова трактує професійну компетентність як рівень освіти і загальної культури особи, що характеризується оволодінням теоретичними засобами пізнавальної та практичної діяльності [14];

– як сукупності п'яти сторін трудової діяльності вчителя: педагогічної діяльності, педагогічного спілкування, особи педаго-

га, навченості, вихованості (виховуємості). Усередині кожного із цих блоків вичленовують об'єктивно необхідні педагогічні знання (відомості із психології, педагогіки про суть праці вчителя, особливості його педагогічної діяльності, спілкування, особи, про психічний розвиток учнів, їхні вікові особливості), уміння (дії, виконані на достатньо високому рівні), професійні психологічні позиції (стійкі системи ставлення вчителя до учня, до колег, до себе, які визначають його поведінку, що виражає його самооцінку, рівень професійних домагань, і тісно пов'язані з мотивацією вчителя, усвідомленням значення своєї праці), психологічні особливості (якості), що стосуються як його пізнавальної сфери (педагогічне мислення, рефлексія, самооцінювання, спостережливість), так і мотиваційної (цілеутворення, мотиви, інтереси особи) (А. Маркова) [13].

– як когнітивного компонента підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сфери професійної обізнаності, кола розв'язуваних питань, системи знань, яка постійно розширюється, дозволяє виконувати професійну діяльність із високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально (С. Архипова);

– як інтегрального утворення особистості, яке містить сукупність когнітивно-технологічного, соціального, полікультурного, аутопсихологічного та персонального компонентів, необхідних для успішного здійснення педагогічної діяльності з урахуванням специфіки предмета, що викладається (В. Баркасі).

Сучасний погляд на структуру професійної компетентності педагога висвітлено науковцем О. Гурою, який основними компонентами називає такі:

I. Діяльнісно-рольовий компонент:

1) професійні знання як переважно логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості;

2) професійні вміння як психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навичок діяльності;

3) професійні навички як дії, сформовані в процесі повторення і доведені до автоматизму.

II. Суб'єктивно-діяльнісний компонент:

1) професійна позиція як система сформованих настанов і орієнтацій, відношень і оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості (психологічна властивість, яка поєднує цінності, прагнення, потреби особистості);



2) індивідуально-психологічні особливості людини як поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, що визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості;

3) акмеологічні варіанти як внутрішні спонуки, що зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні [4].

Саме двокомпонентна структура науковця О. Гури може стати зручним інструментом для використання в реальному процесі формування професійної компетентності майбутніх соціальних педагогів, адже вона поєднує актуальний для нас особистісно-діяльнісний підхід і багатовимірну структуру професійної компетентності спеціаліста. Отже, діяльнісно-рольовий аспект на засадах компетентнісного підходу розкриє основні професійні знання, уміння та навички соціальних педагогів, а особистісно-діяльнісний аспект визначить значущі індивідуально-психологічні особливості майбутнього фахівця, його професійну позицію й основні мотиви здійснення професійної діяльності.

Висновки із проведеного дослідження. Узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що особистісно-діяльнісний підхід забезпечує становлення системи професійних знань, умінь і навичок майбутнього фахівця, а також особистісних якостей, які характеризують професійно компетентного соціального педагога. Даний підхід дозволяє поглянути з іншого боку класичної педагогіки на сутність структури професійної компетентності майбутнього соціального педагога: професійний і особистісний розвиток фахівця визначаються цілісними уявленнями про особистість і структуру її діяльності, а також зумовлюють перебудову професійного світогляду соціального педагога, його ціннісних орієнтацій, стимулюючи власну самопізнавальну та саморозвивальну активність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Варданян Ю. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием : на материале подготовки педагога и психолога : дисс. ... д. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика; история педагогики и образования» / Ю. Варданян. – М., 1998. – 353 с.
2. Галус О. Наукові підходи щодо професійної підготовки майбутніх педагогів у ступеневому вищому навчальному закладі / О. Галус // Збірник наукових

праць Національної академії Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького : педагогічні та психологічні науки. – 2010. – № 54. – С. 13–17.

3. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гура О. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури : дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.
5. Дюшеева Н. Методологические подходы к профессионально-личностному формированию будущего учителя / Н. Дюшеева // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 9. – С. 16–23.
6. Елькін М. Формування професійної компетентності вчителя / М. Елькін. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 56 с.
7. Карпова Л. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Карпова ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2004. – 20 с.
8. Койнова Ю. Формирование профессиональной компетентности социальных работников в процессе вузовского образования (на материале Германии) : дисс. ... канд. пед. наук / Ю. Койнова. – М., 1996. – 210 с.
9. Кузьмина Н. Фундаментальная акмеология как важнейший ресурс процесса повышения продуктивности образования / Н. Кузьмина // Проблемы освіти : збірник наукових праць. – Вип. 84. – Житомир ; Київ, 2015.
10. Кучугурова Н. Формирование профессиональной компетентности будущего специалиста / Н. Кучугурова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI в. – М., 2000. – С. 360–362.
11. Леонтьев А. Деятельность. Сознание. Личность / А. Леонтьев. – М. : Смысл ; Академия, 2004. – 346 с.
12. Лозова В. Теоретичні основи виховання і навчання : [навчальний посібник] / В. Лозова, Г. Троцько. – Х. : Видавництво «ОВС», 2002. – 400 с.
13. Маркова А. Психология профессионализма / А. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
14. Наукові підходи до педагогічних досліджень : [колективна монографія] / за заг. ред. д. пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України В. Лозової. – Харків : Вид-во А.П. Віровець «Апостроф», 2012. – 348 с.
15. Новиков А., Новиков Д. Методология : словарь системы основных понятий / А. Новиков, Д. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
16. Філософський енциклопедичний словник : довідкове видання. – К. : Абрис, 2002. – 457 с.
17. Щедровицкий Г. Организационно-деятельностная игра. Сборник текстов (2) / Г. Щедровицкий // Из архива Г. Щедровицкого – Т. 9 (2). – М. : Наследие ММК, 2005. – 320 с.



УДК 378.937

ЛЕКТОРСЬКА ГРУПА ЯК ВИД НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Карпенко Ю.П., викладач хімії
Черкаська медична академія

У статті досліджуються види науково-дослідної роботи студентів вищих медичних навчальних закладів. Вперше розкрито значення лекторської групи під час проведення позааудиторної науково-дослідної роботи для студентів-медиків. Проведено порівняльну характеристику предметного гуртка та лекторської групи. Визначено перспективи дослідження інших видів науково-дослідної роботи студентів. Описано значення науково-дослідної роботи для розвитку в студентів уміння спілкуватися, доводити свою думку, переконувати, доносити інформацію, творчо мислити та бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Ключові слова: науково-дослідна робота студентів, предметний гурток, самоосвіта, професійна діяльність, етапи роботи лекторської групи.

В статье исследуются виды научно-исследовательской работы студентов высших медицинских учебных заведений. Впервые раскрыто значение лекторской группы при проведении внеаудиторной научно-исследовательской работы для студентов-медиков. Проведена сравнительная характеристика предметного кружка и лекторской группы. Определены перспективы изучения других видов научно-исследовательской работы студентов. Описано значение научно-исследовательской работы для развития у студентов умения общаться, доказывать свою точку зрения, убеждать, доносить информацию, творчески мыслить и быть конкурентоспособными на рынке труда.

Ключевые слова: научно-исследовательская работа студентов, предметный кружок, самообразование, профессиональная деятельность, этапы работы лекторской группы.

Karpenko Yu.P. LECTURING GROUP AS A TYPE OF SCIENTIFIC AND RESEARCH WORK OF STUDENTS

The article is dedicated to the types of research work of students of higher medical educational institutions. For the first time, an attempt was made to determine the significance of the lecturing group during the extra-admission research work for medical students. The comparative characteristics of the subject circle and the lecturing group are carried out. The prospects of research of other types of research work of students are determined. The importance of research work for the development of students' ability to communicate, to prove their point of view, to think creatively and to be competitive in the labor market is described.

Key words: research work of students, subject circle, self-education, professional activity, stages of work of lecturing group.

Постановка проблеми. В умовах сьогодення виникає необхідність підготовки майбутніх медичних працівників, які можуть не лише застосовувати відпрацьовані алгоритми надання допомоги та виконувати етапи протоколів певних маніпуляцій, а самостійно приймати рішення в нестандартних ситуаціях; саме від цього може залежати здоров'я та життя пацієнта. Проте реалізувати це можливо лише тоді, коли студенти-медики мають навички пошукової роботи, вміють формулювати висновки, узагальнення, самостійно працювати з різними джерелами інформації. Значну роль у цьому, на нашу думку, відіграють уміння й навички здійснення науково-дослідної діяльності. Зазначена проблема пов'язана з такими важливими практичними завданнями, як створення у вищих навчальних медичних закладах відповідних умов для формування в студентів умінь саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти впро-

довж життя, методологічної культури, дослідницької компетентності, аналітичного мислення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науково-дослідна робота студентів висвітлюється в працях сучасних дослідників у таких напрямках, як: історія розвитку науково-дослідної роботи (О. Микитюк), форми організації науково-дослідної роботи (А. Кушнірук, Ю. Лавриш, І. Іваненко, В. Яремчук), засоби управління науково-дослідною роботою (Н. Гордій). Сутність, структура та засоби упровадження науково-дослідницької та навчально-дослідницької діяльності студентів розкриваються в працях М. Князян, вплив науково-дослідної роботи студентів вищих медичних навчальних закладів на ефективність їхньої професійної підготовки – у роботах Р. Сабацишина, формування науково-пізнавальної компетенції майбутніх фахівців – у роботі Ж. Кожухар.



Постановка завдання. Мета статті – охарактеризувати ефективні засоби організації науково-дослідної роботи студентів медичних навчальних закладів, зокрема, висвітлити роль і особливості впровадження таких із них, як предметний гурток та лекторська група, і охарактеризувати досвід їх функціонування на базі Черкаської медичної академії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Критерієм дієвості вищих медичних навчальних закладів є те, наскільки широко використовується їхній науковий потенціал, спрямований на вирішення найважливіших завдань, наскільки активно й успішно в науково-дослідній роботі бере участь студентська молодь.

Науково-дослідна робота студентів (далі – НДРС) є обов'язковою, органічною, невід'ємною частиною підготовки спеціалістів у Черкаській медичній академії і входить до числа основних задач академії, що вирішуються на основі єдності навчального й наукового процесів. Науково-дослідна робота студентів є первинною, початковою складовою частиною глобального процесу продукування наукових знань. Вона здійснюється в межах вищих навчальних закладів під безпосереднім керівництвом досвідчених вчених і відповідних підрозділів вищих шкіл (зазвичай кафедр) [5, с. 6]. НДРС – це системне утворення, яке має свою структуру, зміст і форму. Згідно з Положенням про організацію навчального процесу в Черкаській медичній академії, за студентами закріплено багаточисельні права, зокрема і право брати участь у всіх видах науково-дослідних робіт, конференціях, а також представляти свої роботи для публікації, зокрема й у виданнях вищого навчального закладу.

У Черкаській медичній академії функціонують два основних види науково-дослідної роботи студентів: навчальна науково-дослідна робота, передбачена навчальними планами, і науково-дослідна робота студентів, яка здійснюється під керівництвом професорсько-викладацького складу.

Науково-дослідна робота студентів поза навчальним процесом є одним із найважливіших засобів формування висококваліфікованого спеціаліста. Вона передбачає участь у роботі предметних наукових гуртків; проблемних груп, секцій, лабораторій; участь у виконанні наукових робіт; проведення досліджень у межах творчої співпраці циклових комісій; рекламу, лекторську діяльність; написання статей, тез, доповідей, інших публікацій. Науково-дослідна робота (далі – НДР) майбутніх медичних працівників як одна з форм поза-

аудиторної роботи формує здатність до аналізу й узагальнення матеріалу, розвитку критичного мислення, систематизації даних літератури [4, с. 48]. Незалежно від спеціалізації медичного працівника, його рівня освіти, він повинен володіти певними професійними якостями, які не завжди розглядаються як пріоритетні для фахівців іншого роду діяльності.

У цьому контексті варто підкреслити, що, наприклад, відповідно до поглядів науковців (І. Губенко), до професійно значущих якостей медичної сестри, яка має високий рівень професійної компетентності, належать такі особливості свідомості, як складний комплекс уявлень, почуттів, емоцій, настроїв, переживань, інтуїції тощо. На базі них формується швидка реакція щодо прийняття рішень, спостережливість, уміння виокремлювати важливе з великого переліку скарг пацієнта. Також, як наголошують дослідники, високий рівень «характеризується відмінними знаннями теоретичного матеріалу, умінням застосовувати його для розв'язання нестандартних ситуацій, здатністю правильно оцінити стан пацієнта, робити висновки та застосовувати набуті знання у подальшій практичній роботі» [1]. Досягти такого рівня можна лише за умови, що студент виконує науково-дослідну роботу та постійно працює над самовдосконаленням і самоосвітою.

Поряд із цим, як свідчить вивчення наукових джерел (М. Князєв), науково-дослідна діяльність студентів є таким видом пізнавальної роботи творчого характеру, який націлений на пошук, вивчення й пояснення фактів і явищ дійсності з метою набуття й систематизації об'єктивно нових, соціально значущих знань про світ. Провідними функціями науково-дослідної діяльності, згідно з концепцією проблемно-розвивального навчання, є: забезпечення творчого шляху засвоєння знань, активізація мисленнєвої діяльності студентів, розвиток інтелектуально-пізнавальних мотивів навчання, формування методів дослідницької роботи. Провідними формами її організації є дискусійні клуби, наукові товариства, предметні гуртки, проблемні групи, лекторські групи тощо [2, с. 8].

Серед зазначених форм науково-дослідної роботи найбільш дієвими в навчальному медичному закладі вважаємо предметний гурток і лекторську групу. Як показало опитування студентів (усього в дослідженні взяла участь 57 респондентів) Черкаської медичної академії та її Ватутінської філії, виявляють бажання займатись науково-дослідною роботою, наприклад, з хімії, 45% студентів (рис. 1).

Гурток вважають найбільш доцільною формою роботи з хімії 65% респондентів (рис. 2.).

Проте частіше окреслена форма НДРС використовується під час роботи зі студентами молодших курсів. Характеризуючи особливості її функціонування, зазначимо, що керівниками виступають загальнонаукові та загальнотеоретичні циклові комісії. Предметний гурток є найпершим кроком у НДРС, і завдання перед його учасниками ставляться нескладні. Найчастіше це підготовка доповідей і рефератів, що потім заслуховуються на засіданнях гуртка чи наукової конференції. Гурток може поєднувати членів групи, курсу, відділення, а іноді – і всієї академії. Робота гуртків зазвичай виглядає так: на організаційних зборах, що проходять приблизно у вересні – жовтні, відбувається розподіл тем доповідей і рефератів шляхом довільного вибору, після чого викладачі вказують на наявність для кожної теми основної та додаткової літератури і рекомендують найближчим часом продумати план роботи. Деякі викладачі вважають, що довільний розподіл доповідей не є необхідним, тому що студент концентрується на одній темі, не приділяючи значної уваги іншим.

Однак варто підкреслити, що, з одного боку, примусовий розподіл тем може знищити таку «зацикленість», але, з іншого боку, такий підхід може не знайти підтримки в самих студентів. Наприклад, може скластися ситуація, коли першокурсник, що вперше прийшов на засідання гуртка, де, на його думку, до нього повинні ставитися майже як до рівного, раптом отримує для роботи тему, яка його майже не цікавить, а тема, яку йому хотілося б дослідити у своїй роботі, дісталася іншому. Звичайно, студент образиться, і його присутність на інших засіданнях гуртка ставиться під сумнів. Тому розподіл тем має бути винятково добровільним, до того ж до початку навчання в коледжі студенти зазвичай мають власні інтереси та захоплення.

Після розподілу тем розпочинається основна робота гуртка. Спочатку провідна роль належить його керівнику; саме від його досвіду, таланту і терпіння залежить, чи виявлятиметься інтерес юних дослідників до наукового дослідження, чи буде він стійким, довготривалим та глибоким. Як засвідчив наш досвід, має сенс спостерігати за кожним студентом, намагатися прогнозувати проблеми, що можуть виникнути в нього в процесі роботи. Може бути й так, що студент посоромиться поставити запитання, вважаючи себе готовим до його самостійного вирішення, а потім, так і не знайшовши відповіді, відмовиться від дослідження взагалі, прийнявши помилкове рішення про власну наукову неспроможність. Такі психологічні проблеми часто постають перед студентами молодших курсів; причиною є стереотип, що студент – це вже цілком сформована людина, яка сама має вирішувати власні проблеми. Насправді ж, мислення студентів молодших курсів майже ідентичне з мисленням старшокласників, тому конфлікт між «дорослою» моделлю поведінки і юнацьким мисленням може перекреслити зусилля найбільш талановитого, але недостатньо чуйного педагога.

Формами підбиття підсумків роботи гуртка можуть стати конкурс доповідей, участь у наукових конференціях і олімпіадах, проведення круглих столів, зустрічі з ученими, а також публікація тез кращих робіт у збірниках наукових праць академії.

На нашу думку, інші форми науково-дослідної роботи, що широко використовуються в академії, виконують подекуди більш широкі функції. Звернемося до аналізу такої форми організації наукової діяльності студентів на базі Черкаської медичної академії, як лекторська група, у форматі якої студенти старших курсів проводять просвітницьку, профорієнтаційну, рекламну роботу. Для досліджень вони використовують результати, отримані під час проходження практики або проведення практичних занять на базах аптечних і лікувальних установ; звіти і науково-практичний аналіз

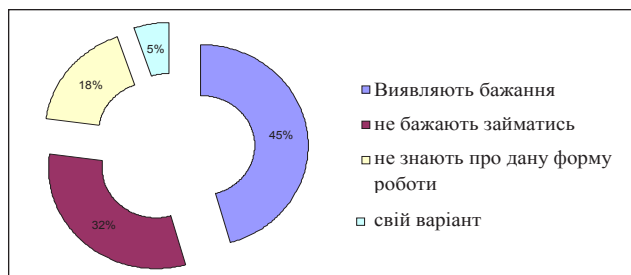


Рис. 1. Мотиви студентів займатися науково-дослідною роботою



Рис. 2. Форми науково-дослідної роботи з хімії



діяльності відділень; порівняльний аналіз показників діяльності закладів охорони здоров'я; аналіз різних джерел інформації. Як позитив зазначимо, що студенти-першокурсники краще сприймають матеріал, поданий студентами з лекторських груп, виявляють зацікавленість до даного виду наукової роботи; водночас студенти на старших курсах із задоволенням беруть участь у лекторських групах.

Переходячи до аналізу особливостей функціонування окресленої групи, зазначимо, що на початковому етапі студенти – її члени – вибирають теми та складають план проведення лекторських занять. Студенти обирають ці теми для досліджень разом із керівником лекторської групи; наголосимо на тому, що, оскільки в лекторську групу входять студенти всіх відділень навчального закладу, то й теми є досить різноплановими. Наприклад: «Вплив фастфудів на здоров'я людини», «Вплив гаджетів на зір та психічний стан людини», «Цукровий діабет – життя продовжується», «Вплив нікотину та етанолу на мозкову діяльність», «Значення води та фізичного навантаження для підтримання здорового способу життя» тощо. Організація роботи лекторської групи передбачає підвищення якості підготовки фахівців, здатних після закінчення вищого навчального закладу самостійно вирішувати серйозні наукові завдання, володіти передовими ідеями наукової теорії та практики. Саме тому важливо прищепити студентам прагнення брати участь у наукових дослідженнях, привчити майбутніх фахівців уже на цьому етапі мислити самостійно.

Підкреслимо, що наукове дослідження в лекторській групі передбачає реалізацію таких етапів:

1. Визначення проблеми і вибір теми дослідження.
2. Формулювання провідних ідей і гіпотези.
3. Розроблення загального плану пошукової роботи.
4. Опрацювання літературних джерел із досліджуваної проблеми.
5. Дослідження досвіду та стану справ із питань, що вивчаються, на практиці.
6. Розроблення теоретичних положень, методики експерименту, програми дослідження.
7. Дослідна робота. Нагромадження емпіричних даних.
8. Аналіз і узагальнення одержаних результатів, формулювання висновків.
9. Літературне оформлення роботи.

10. Лекторська робота в групах першокурсників, серед населення та в лікувальних установах.

Основними задачами наукової роботи студентів лекторської групи є такі: а) розвиток творчого й аналітичного мислення, розширення наукового кругозору; б) прищеплення стійких навичок самостійної науково-дослідної роботи; в) підвищення якості засвоєння дисциплін, що вивчаються; г) вироблення вміння застосовувати теоретичні знання і сучасні методи наукових досліджень у майбутній медичній діяльності; г) підвищення рівня освіти фармацевта та медичного працівника як чинника їхньої конкурентоспроможності.

Проаналізувавши зазначені вище форми роботи, можемо дійти висновку, що предметний гурток доцільно застосовувати на молодших курсах, а робота в лекторській групі передбачає залучення студентів-першокурсників.

Висновки із проведеного дослідження. З наведеного вище можна зробити такі висновки. Науково-дослідна діяльність майбутніх медичних працівників під час навчання у виші є однією з найважливіших форм навчального процесу, оскільки сприяє підготовці й вихованню висококваліфікованих спеціалістів, які здатні фахово застосувати здобуті знання в професійній діяльності, використовувати їх для підвищення результативності своєї праці. Організація науково-дослідної роботи студентів є важливим чинником підвищення ефективної професійної підготовки майбутнього фахівця у вищому навчальному закладі тому, що передбачає індивідуалізацію навчання, дозволяє реалізовувати особистісно орієнтоване навчання, розширює обсяг знань, умінь і навичок студентів, сприяє формуванню активності, ініціативності, допитливості, розвиває творче мислення, спонукає до самостійних пошуків. Заняття в предметному гуртку розвиває в студента здатність до самостійних суджень, лідерські якості, прагнення вдумливо працювати, допомагає осмислити значення обраного фаху. Участь у лекторській групі формує в студентів уміння спілкуватися, доводити свою думку, переконувати, доносити інформацію. Лекторські групи і предметні гуртки впливають на якість навчального процесу, оскільки вони модифікують сам процес навчання та його структуру, підвищуючи ступінь підготовки майбутніх медичних фахівців, розширюючи їхній творчий і практичний кругозір.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Губенко І. Методика формування професійної компетентності медичних сестер І. Губенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : family-doctor.com.ua/.../metodika-formuvannya-profesijnoj.

2. Князян М. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / М. Князян. – Ізмаїл : 2007. – 445 с.
УДК 378

3. Навчальний план та уніфікована програма циклу спеціалізації (інтернатури) випускників вищих медичних навчальних закладів за спеціальністю «Загальна практика – сімейна медицина». – К., 2015.

4. Подліанова О. Організація самостійної роботи лікарів-інтернів в заочній інтернатурі / О. Подліанова // Вісник проблем біології і медицини. – 2015. – Вип. 2. – Т. 4(121). – С. 47–49.

5. Яремчук В. Основи науково-дослідної роботи студентів : [навчальний посібник для студентів факультетів гуманітарного профілю] / В. Яремчук. – Острог, 2012. – 55 с.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ОХОРОННОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА БЕЗПЕКИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Кисленко Д.П., к. ю. н., доцент,
начальник кафедри тактико-спеціальної підготовки
Інститут Управління державної охорони України

Київського національного університету імені Тараса Шевченка

У статті розглянуто підготовку майбутніх фахівців з охоронної діяльності та безпеки до професійної діяльності на сучасному етапі. Автором детально проаналізовані цілі «Державного стандарту вищої освіти», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти, а також проаналізована система професійних кваліфікацій.

Ключові слова: *освіта, «Державний стандарт вищої освіти», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти, професійна підготовка, майбутній фахівець.*

В статье рассмотрена подготовка будущих специалистов по охранной деятельности и безопасности к профессиональной деятельности на современном этапе. Автором детально проанализированы цели «Государственного стандарта высшего образования», Государственная национальная программа «Образование» («Украина XXI века»), Национальная доктрина развития образования, а также проанализирована система профессиональных квалификаций.

Ключевые слова: *образование, «Государственный стандарт высшего образования», Государственная национальная программа «Образование» («Украина XXI века»), Национальная доктрина развития образования, профессиональная подготовка, будущий специалист.*

Kyslenko D.P. FUTURE SPECIALISTS TRAINING OF GUARD ACTIVITY AND SAFTY FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

It is considered the future specialists training of guard activity and safety for professional activity on the present stage. The author has analyzed the aims of “State Standard of High Education”, the State National Program “Education” (“Ukraine in XXI century”), National Doctrine of Education Development and has analyzed the professional qualification system.

Key words: *education, State Standard of High Education, State National Program “Education” (“Ukraine in XXI century”), National Doctrine of Education Development, professional training, future specialist.*

Постановка проблеми. Дослідження проблем професійної підготовки майбутніх фахівців з охоронної діяльності та безпеки пов’язується не лише з аналізом її сутності, змісту та природи, а й належить до тих питань, які потребують переосмислення відповідно до змін пріоритетів розвитку суспільства.

Особливістю сучасної професійної освіти є те, що на зміну звичаям і традиціям, які регулюють взаємовідносини вчителя й учня, приходять розділені норми (моральні та правові). Особливо актуальним є нормативне забезпечення практичного

навчання. Це пов’язано з тим, що головним у професійній освіті стає розвиток творчого потенціалу особистості, формування здатності сприйняття та реалізації новацій, високий рівень як професійно-теоретичної, так і професійно-практичної підготовки.

Класична ідея освіти полягає в тому, щоб розвинути розумові здібності, фізичну силу й моральну стійкість фахівця перед обличчям світу. Сучасна ідея освіти полягає в тому, щоб технологічно змінити цей світ. Нинішня й майбутня освіта повинна в своїй практиці поєднувати ці два підходи – класичний і сучасний.



Актуальним завданням, що стоїть перед майбутніми фахівцями з охоронної діяльності та безпеки, є синтез класичної, «консервативної» освіти з новими революційними технологіями, щоб поставити ці технології на службу головній освітній і виховній меті – формуванню особистості із цілісним, широким світоглядом, здатної застосовувати цей світогляд у практичній діяльності, доповнювати й удосконалювати його, навчаючись протягом усього свого життя [1]. Незважаючи на розширення законодавства, яке регулює навчальний процес, є багато прогалин і недоопрацювань, які породжують проблеми у сфері навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальні проблеми підготовки до професійної діяльності досліджували В.В. Мироненко, І.Г. Саєвич, А.І. Кузьмінський, М.І. Жалдак, М.І. Шут, Ю.О. Жук, Н.П. Деметієвська, О.П. Пінчук, О.М. Соколюк, П.К. Соколов та ін.

Постановка завдання. Мета статті – аналіз необхідності забезпечення високої якості професійної освіти майбутнього фахівця з охоронної діяльності та безпеки на сучасному етапі для підготовки до професійної діяльності.

Викладення основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутніх фахівців з охоронної діяльності та безпеки до професійної діяльності здійснюється з обов'язковим урахуванням «Державного стандарту вищої освіти», який містить такі відомості [4]:

1) перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, які визначаються через професійні назви робіт, що мають виконувати фахівці певного освітньо-кваліфікаційного рівня на первинних посадах;

2) перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, містить перелік назв напрямів, що відображають споріднений зміст вищої освіти й професійної підготовки, і перелік назв спеціальностей, що відображають неповторювані узагальнені об'єкти діяльності або виробничі функції та предмети діяльності;

3) вимоги до освітніх рівнів вищої освіти (вимоги до рівня сформованості в особисті соціальних і громадянських якостей з урахуванням особливостей майбутньої професійної діяльності, а також вимоги до формування в неї патріотизму до України та знання української мови);

4) вимоги до освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти (вимоги до професійної підготовки фахівців з урахуванням суспільного поділу праці);

5) перелік кваліфікацій за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, вимоги до освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнів вищої освіти, що затверджуються Кабінетом Міністрів України за поданням спеціально вповноваженого центрального органу виконавчої влади в галузі освіти й науки, погодженим зі спеціально вповноваженим центральним органом виконавчої влади в галузі праці та соціальної політики;

6) перелік напрямів і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у ВНЗ за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями, що затверджується Кабінетом Міністрів України за поданням спеціально вповноваженого центрального органу виконавчої влади в галузі освіти й науки [4].

Аналіз Державного стандарту вищої освіти й інших основних державних документів (Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), Національної доктрини розвитку освіти) свідчить про необхідність забезпечення високої якості професійної освіти, конкурентоспроможності та мобільності випускників ВНЗ у подальшій фаховій діяльності. Виникає необхідність пошуку нових моделей і підходів до соціально-психологічних основ професійної підготовки майбутніх фахівців [5; 6]. Проте вітчизняна психолого-педагогічна наука сьогодні знаходиться на складному етапі свого розвитку, що характеризується різноманітними інноваційними підходами і концепціями, покликаними сприяти цілісному та гармонійному розвитку особистості, створенню сприятливих умов для її формування, проголошуючи гуманізм основою побудови власної наукової парадигми. Її характеризують такі властивості: диференціація, диверсифікованість, стандартизація, багаторівневність, комп'ютеризація, інформатизація, індивідуалізація, безперервність, гуманітаризація, гуманізація тощо [5].

Отже, державні стандарти професійної освіти включають [6]:

- освітньо-кваліфікаційні характеристики випускника;
- типові навчальні плани підготовки кваліфікованих робітників;
- типові навчальні програми;
- перелік основних обов'язкових засобів навчання;
- систему контролю знань, умінь і навичок учнів, слухачів та критерії кваліфікаційної атестації.

Стандарти навчального закладу розробляються та затверджуються Наглядовою радою та керівником закладу й відображають потреби ринку праці, регіональну та галузеву специфіку. Стандарти навчального закладу включають [6]:



- варіативні частини освітньо-кваліфікаційних характеристик випускників професійно-технічних навчальних закладів;
- варіативні частини освітньо-професійних програм підготовки;
- варіативні частини засобів діагностики якості професійної освіти.

Стандартизацію професійної освіти можна розглядати як діалектичну єдність ціннісної, пізнавальної та практичної складових частин. Ціннісний складник теорії стандартів професійної освіти включає дослідження цільових і ціннісних вимірів професійної освіти. Стандартизації підлягають цілі та цінності майбутнього професіонала в педагогічному середовищі; модель майбутнього фахівця; прогнозування напрямів формування стандартів за професійними вподобаннями [6].

Пізнавальний складник стандартизації професійної освіти гносеологічно й логіко-методологічно обґрунтовує структурно-змістовий апарат стандартів професійної освіти. Пріоритетним у цьому аспекті є з'ясування того, які науки, дисципліни та підходи мають скласти основу для розроблення змістових засад стандартів професійної освіти; розроблення змісту та структури стандартів професійної освіти для різних освітньо-кваліфікаційних рівнів; розроблення принципів і методів формування стандартів професійної освіти [6].

Практичне проектування та втілення стандартів професійної освіти включає технологізацію впровадження стандартів професійної освіти; органічне поєднання практичної й теоретичної підготовки майбутнього фахівця з охоронної діяльності; запровадження новітніх педагогічних технологій навчання, що враховують стандарти професійної освіти; навчально-методичне забезпечення стандартів професійної освіти; діагностику та моніторинг якості підготовки майбутніх фахівців відповідно до стандартів [8].

За результатами аналізу, отриманими Б.І. Климом [7], стандарти освіти зазвичай зорієнтовані на нормування вимог до змісту освіти певного рівня, його обсягів, на якість результатів навчання. Кількість вимог до технологізації процесу навчання (форми, методи, засоби) є незначною й стосується переважно засобів діагностики. Таким чином, ми маємо стартові умови навчання та його кінцеві результати (формула «початок – результат»). Випадки орієнтації стандартів освіти на процес навчання (формула «початок – процес – результат») трапляються рідко.

Основним державним документом щодо професійної освіти є Закон про вищу освіту,

який визначає такі нормативно-правові акти в галузі вищої освіти [4]:

- положення про вищий навчальний заклад;
- державний перелік професій із підготовки кваліфікованих робітників у вищих навчальних закладах;
- державні стандарти вищої освіти;
- кваліфікаційні характеристики випускників вищих навчальних закладів;
- положення про виробничу практику та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів;
- типові навчальні плани;
- типові навчальні програми з предметів, передбачених навчальними планами, і практичного навчання.

Одним із важливих завдань професійної підготовки фахівців з охоронної діяльності є використання комп'ютерної техніки як об'єкта вивчення, коли майбутні фахівці поглиблюють знання про будову, принцип дії та мають певну уяву про залежність між технічними характеристиками й умовами практичного використання; другим – комп'ютер як засіб навчальної діяльності, що розширює уявлення про можливість використання практичних умінь; третім – комп'ютер як компонент системи управління; четвертим – комп'ютер як засіб підвищення ефективності лабораторно-практичних чи дослідних робіт, що дає можливість більш точного оброблення інформації, прогнозування та моделювання перебігу процесів [3].

Сучасний викладач повинен бути всебічно розвинутим, технічно освіченим, культурним, здатним створювати й вдосконалювати нову техніку тощо. Від рівня його психолого-педагогічної підготовки, знання сучасних освітніх і виробничих технологій залежить якість підготовки кваліфікованого робітника. Для цього викладач повинен постійно працювати над удосконаленням своїх знань [2].

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, сучасна ситуація потребує наявності в спеціаліста не тільки глибоких професійних знань і навичок швидкого оволодіння сучасними технологіями, а й умінь прогнозувати й орієнтуватися в складних виробничих і суспільних ситуаціях, приймати відповідальні рішення тощо.

Усі ці зміни в суспільно-економічному житті країни висувають нові вимоги до підготовки майбутніх спеціалістів, що потребує переосмислення та вдосконалення самого змісту освіти, його практичної спрямованості, а це вимагає підвищення рівня педагогічної майстерності науково-педагогічних працівників і належного мето-



дичного забезпечення навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мироненко В.В. Проблема формування цілісного світогляду у вищій школі / В.В. Мироненко, І.Г. Саєвич // Освіта і управління. – 2008. – Т. 11. – Ч. 1. – С. 67–70.
2. Кузьмінський А.І. Педагогічна майстерність викладача як чинник професійної підготовки майбутніх фахівців / А.І. Кузьмінський // Вища школа: національні пріоритети і європейські орієнтири: зб. матеріалів Міжнарод. наук.-практ. конф., 29–30 квітня 2010 р., м. Черкаси / М-во освіти і науки України, Черкаський нац. Ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : Видавництво ЧДУ ім. Б. Хмельницького, 2010. – С. 3–4.
3. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання : [посібник] / М.І. Жалдак, М.І. Шут, Ю.О. Жук, Н.П. Дементієвська, О.П. Пінчук, О.М. Соколюк, П.К. Соколов. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
4. Про вищу освіту : Закон України № 2984-III [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Кремень В.Г. Модернізація системи вищої освіти: соціальна цінність і вартість для України : [моногр.] / В.Г. Кремень (гол. ред. кол.). – К. : Педагогічна думка, 2007. – 257 с.
6. Поступна О.В. Нормативно-правове забезпечення вищої освіти в Україні в контексті європейської інтеграції [Електронний ресурс] / О.В. Поступна // Державне будівництво: електронне видання ХарРІ НАДУ. – 2007.
7. Клим Б.І. Управління підготовкою кваліфікованих робітників та фахівців у регіоні: організаційно-педагогічні та економічні засади : [монографія] / Я.Г. Камінецький, Б.І. Клим, М.П. Копельчак, Л.Я. Криницька, Г.В. Субтельна. – Львів : Сполом, 2014.
8. Запороженко Ю.Г. Хмарні технології як засоби відкритої освіти / Ю.Г. Запороженко // Хмарні технології в освіті. Матеріали Всеукраїнського науково-методичного інтернет-семінару (21 грудня 2012 р.). – Кривий Ріг – Київ – Черкаси – Харків. – С. 57–59.

УДК 378.18

САМОРОЗВИТОК ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ РЕАЛІЗАЦІЇ

Коваль М.С., аспірант кафедри педагогіки
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Автором визначено підходи до структури самореалізації особистості. У статті окреслено механізми, що забезпечують професійний саморозвиток педагога, до яких належить самосвідомість, самовизначення, самоактуалізація, самореалізація, самодіяльність, саморегуляція, самобудівництво, самоідентифікація, самооцінка. Зроблено акценти на тому, що професійний саморозвиток майбутнього вчителя характеризується здатністю студента глибоко усвідомлювати відповідальність за процес професійного розвитку та вмінням його регулювати, сприймати себе як суб'єкта професійного розвитку. У структурі готовності до професійного саморозвитку виокремлено такі компоненти: мотиваційно-ціннісний; змістово-мотиваційний; ціннісно-орієнтаційний чи аксіологічний; світоглядний; когнітивний; праксеологічний; організаційно-діяльнісний, технологічний; рефлексивний; емоційний, діалогічний; змістово-оцінний, особистісний, функціональний; самопізнання; самовизначення; саморегулюючий і самореалізація; творчий, організаційний тощо.

Ключові слова: саморозвиток, самореалізація, професійна реалізація, самовиховання, професійна компетентність.

Автором определены подходы к структуре самореализации личности. В статье обозначены механизмы, обеспечивающие профессиональное саморазвитие педагога, к которым относится самосознание, самоопределение, самоактуализация, самореализация, самодеятельность, саморегуляция, самостроительство, самоидентификация, самооценка. Сделаны акценты на том, что профессиональное саморазвитие будущего учителя характеризуется способностью студента глубоко осознавать ответственность за процесс профессионального развития и умением его регулировать, воспринимать себя как субъекта профессионального развития. В структуре готовности к профессиональному саморазвитию выделены такие компоненты: мотивационно-ценностный; содержательно-мотивационный; ценностно-ориентационный или аксиологический; мировоззренческий; когнитивный; праксеологический; организационно-деятельностный, технологический; рефлексивный; эмоциональный, диалогический; содержательно-оценочный, личностный, функциональный; самопознание; самоопределение; саморегулирующий и самореализационный; творческий, организационный и т. п.

Ключевые слова: саморазвитие, самореализация, профессиональная реалізація, самовоспитание, профессиональная компетентность.



Koval M.S. THE PEDAGOGICAL WORKER'S SELF DEVELOPMENT AS A MAIN CONDITION OF HIS PROFESSIONAL REALIZATION

The author identifies approaches to the individual's self-realization structure. The article outlines the mechanisms that provide professional self-development of the teacher, which include: self-consciousness, self-determination, self-actualization, self-realization, self-action, self-regulation, self-development, self-identification, self-esteem. The emphasis is placed on the fact that professional self-development of the future teacher is characterized by the ability of the student to understand deeply the responsibility for the process of professional development and the ability to regulate it, perceive itself as a subject of professional development. In the structure of readiness for professional self-development, the following components as: motivational-value; content-motivational; value-orientation or axiological; world-view; cognitive; praxis organizational-activity, technological; reflexive; emotional, dialogic; content-evaluation, personal, functional; self-knowledge; self-determination; self-regulation and self-realization are identified.

Key words: self-development, self-realization, professional realization, self-education, professional competence.

Постановка проблеми. Проблема самореалізації стоїть перед педагогами, для яких здатність до саморозвитку, самоактуалізації, самореалізації є показником професіоналізму, майстерності, готовності до компетентного здійснення професійної діяльності на демократичних і гуманістичних засадах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом проблемі самореалізації особистості присвятили свої праці такі науковці: філософи Ф. Базаєва, В. Муляр, Г. Нарядько, Г. Нестеренко, Н. Петренко, Є. Підвисоцька; психологи О. Баришева, М. Барна, Г. Вівчарик, П. Горностай, В. Гупаловська, Л. Коростильова, Л. Мова, О. Музика, М. Садова; педагоги В. Байлук, О. Бевз, Ж. Воронцова, С. Гармаш, В. Гомонюк, Ю. Гришко, Н. Громова, Н. Комісаренко, І. Краснощок, Л. Левченко, Н. Лосєва, О. Савчук, Н. Самохіна, Т. Северіна тощо.

Узагальнюючи результати педагогічних і психологічних досліджень, В. Фрицюк зауважує, що найчастіше в структурі «готовності до професійного саморозвитку» особистості дослідники виділяють такі компоненти: мотиваційно-ціннісний (П. Горностай, А. Деркач, Е. Кокарева, С. Некрасова, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.); змістово-мотиваційний (Л. Бондаренко, Н. Масовер, Н. Нікітіна та ін.); ціннісно-орієнтаційний чи аксіологічний (Л. Бондаренко, М. Вієвська, Л. Красовська, Р. Цокур та ін.); світоглядний (М. Вієвська, Л. Красовська та ін.); когнітивний (Л. Бондаренко, О. Гандабура, П. Горностай, А. Деркач, Е. Кокарева, С. Некрасова, О. Остапчук, М. Поплавська, Р. Цокур, А. Чурсіна та ін.); праксеологічний (Р. Цокур та ін.); організаційно-діяльнісний, або технологічний (Л. Бондаренко, М. Вієвська, О. Гандабура, Е. Кокарева, Л. Красовська, Н. Масовер, С. Некрасова, Н. Нікітіна, О. Остапчук, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.); рефлексивний (Л. Бондаренко, Н. Калініна, Е. Кокарева, М. Поплавська, А. Чурсіна та ін.). Крім указаних компонентів, ок-

ремі дослідники визначають ще такі, менш поширені: емоційний, діалогічний (О. Гандабура); змістово-оцінний, особистісний, функціональний (П. Горностай, А. Деркач); самопізнання; самовизначення; саморегулюючий і самореалізації (Н. Калініна, Г. Поллоз); творчий, організаційний (Е. Кокарева) та ін. [14, с. 102].

Однією з перешкод професійного саморозвитку особистості є низький рівень навичок самовиховання. На думку К. Роджерса, це супроводжується відсутністю вольових імпульсів, коли людина, визначаючи для себе деякі тимчасові пороги саморозвитку й самозміни, не витримує їх, продовжуючи поводитися, діяти по-старому [10].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі механізмів саморозвитку педагогічного працівника як умови професійної реалізації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практика роботи сучасної школи свідчить, що вчитель повинен не тільки чітко й правильно відтворювати необхідну інформацію, він повинен уміти генерувати нові, оригінальні ідеї, знаходити нетрадиційні способи розв'язання проблемних педагогічних ситуацій і завдань, тобто володіти креативністю мислення [1].

Інший підхід до структури самореалізації особистості представлений у дисертаційному дослідженні Л. Рибалко «Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя», де обґрунтовано структуру самореалізації особистості, що відбиває цілемотиваційну спрямованість, зміст якої становлять мета, завдання, потреби, мотиви самореалізації, установка на самоздійснення; дії самості: самопізнання (рефлексія, самосприйняття, самоідентифікація, самовизначення, самообмеження); самоактуалізація (саморозкриття, розгортання сутнісних сил людини, самопрогнозування); процес самореалізації на основі са-



моактуалізації (самопроекування як перший акт дії, реалізація (самоорганізація, самоуправління або самоменеджмент)); самовдосконалення (самомоніторинг, самокорекція, саморегуляція, самоконтроль, самооцінка); саморозвиток, самовираження, самопрезентація, самоствердження. У дослідженні з позиції акмеологічного підходу професійно-педагогічну самореалізацію майбутнього вчителя визначено як цілеспрямовану, спеціально організовану діяльність (самодіяльність), механізмами якої є розпредметнення педагогічного досвіду, трансформація (перероблення та набуття власного досвіду), опредметнення сутнісних сил у процесі підготовки, постійне самозростання до акме. Метою професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя Л. Рибалко визначає формування його готовності до максимального повного виявлення й розкриття внутрішнього потенціалу самості в процесі засвоєння педагогічної діяльності, а завданнями – спрямування внутрішнього потенціалу на досягнення акме в педагогічній діяльності; оволодіння основами професіоналізму, педагогічної майстерності в процесі професійно-педагогічної підготовки; якісне самовдосконалення власного педагогічного потенціалу в процесі формування професійного акме; організація саморозкриття внутрішнього потенціалу в різних видах педагогічної діяльності [9].

Основними складниками процесів професійного розвитку й саморозвитку в Книзі національної освіти України названі такі: визначення вимог у термінах компетентностей, які висувуються до певного виду професійної діяльності; діагностування якостей (компетентностей), які має конкретна особа; визначення напрямів і шляхів розвитку/саморозвитку, виходячи з бажаного результату й наявних якостей, сформульованих у термінах компетентностей; складання програми розвитку/саморозвитку для конкретної особи; визначення форм і засобів реалізації програми; реалізація програми; оцінювання (діагностування) отриманих результатів на кожному етапі розвитку/саморозвитку; унесення корективів у поточний перебіг подій; оцінювання загальних результатів виконання програми, її коригування чи заміна (за необхідності); визначення нових перспектив і напрямів розвитку/саморозвитку [3].

Професійний саморозвиток педагогічного працівника, на думку В. Хрипун, – це свідомою робота щодо вдосконалення своєї особистості, яка реалізується в житті як професіонал, спрямована на розвиток своїх фахових знань, умінь і навичок, що забез-

печують зростання професійної компетентності фахівця, неперервний особистісний розвиток і успішну професійну реалізацію [14, с. 5].

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя, за А. Кужельним, – це свідомо діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог обраної професії. Усі особистісні зміни майбутнього педагога (інтелектуальний, духовний розвиток, уміння керувати своїм психічним станом і зміцнювати своє професійне здоров'я, волюва цілеспрямованість, розвиток педагогічних здібностей) стають могутнім стимулом у професійному й особистісному саморозвитку, оскільки формують потребу в самовдосконаленні та готовність до нього [5, с. 4]. Як процес активної інтеграції та реалізації в професійно значущому особистісному зростанні майбутнього фахівця набутих у фаховій підготовці професійних знань, умінь і здібностей, а також його потреб, особистісних якостей і готовності до змін визначено професійний саморозвиток С. Некрасовою [6].

О. Гандабура розглядає поняття «професійний саморозвиток майбутнього вчителя» з філософського, психологічного, педагогічного погляду. З філософського він є внутрішнім процесом, визначеним способом реагування майбутнього педагога на вплив середовища, на усвідомлене професійне вдосконалення самого себе, процесом засвоєння студентом цінностей, які пов'язані з розвитком його особистості, професійною діяльністю та взаємодією з іншими людьми. З психологічного погляду професійний саморозвиток майбутнього вчителя – це його власна активність, яка спрямовується на зміну себе, на розкриття та збагачення своїх духовних потреб, особистого потенціалу, творчості в професійному плані. З педагогічного погляду – це його свідомо самопізнавальна та самопроекувальна діяльність, спрямована на вдосконалення своєї особистості відповідно до вимог майбутньої професії та самореалізація себе як особистості в тій соціальній сфері діяльності, яка визначає майбутню професію. Саме завдяки професійному саморозвитку майбутній учитель має можливість розкрити свій внутрішній особистісний потенціал і підготуватися до майбутньої педагогічної діяльності [2, с. 6].

Професійний саморозвиток майбутнього вчителя, на думку О. Пехоти [7], характеризується здатністю студента глибоко усвідомлювати відповідальність за процес професійного розвитку та вмінням його регулювати, сприймати себе як суб'єкта професійного розвитку, що виявляється



в бажанні та здатності постійно аналізувати, корегувати та вдосконалювати власне професійне зростання, у прагненні до самостійності у виборі методів і прийомів організації навчально-виховного процесу.

С. Кубрак [4] розглядає поняття «саморозвиток» як усвідомлений процес, найвищу форму розвитку особистості, її вдосконалення й самовдосконалення, реалізацію потенціалу в діяльності та поступовому сходженні до професіоналізму. Він визначається як складний, багатогранний процес, спрямований на становлення, інтеграцію та реалізацію в педагогічній діяльності професійно значущих особистісних рис і здібностей, професійних знань і вмінь майбутнього вчителя [13, с. 69].

Заслужують на увагу визначені В. Сластьоніним механізми, що забезпечують професійний саморозвиток педагога, до яких належать такі: самосвідомість, пов'язана з розумінням, визнанням, прийняттям свого Я; самовизначення, позначення меж свого Я; самоактуалізація, пов'язана з проявом і вивільненням того, що закладено й сформовано в Я особистості; самореалізація, пов'язана з вираженням потенціалу Я; самодіяльність, яку людина здійснює як суб'єкт і в якій вона об'єктивує й розгортає своє Я; саморегуляція, поєднана з керуванням людиною різними сторонами своєї особистості і з їх інтеграцією; самобудівництво, пов'язане з цілеспрямованим культивуванням і розвитком певних (цілісно значущих) здібностей, сторін і якостей особистості; самоідентифікація, пов'язана з ототожненням себе з будь-якою позицією, роллю; самооцінка, пов'язана зі співвіднесенням «себе актуального» і «себе потенційного» за різними шкалами [12].

В. Семиченко окреслила такі складники професійного саморозвитку: визначення вимог до певного виду професійної діяльності з урахуванням перспектив змін її функцій, структури, форм, технологій; діагностування якостей конкретного фахівця; визначення напрямків самовдосконалення, виходячи з бажаного результату й наявних якостей; складання програми самовдосконалення для конкретної особи; визначення способів і засобів реалізації програми самовдосконалення; реалізація програми самовдосконалення; оцінювання здобутих результатів на кожному етапі самовдосконалення; внесення корективів у поточний перебіг подій; оцінювання загальних результатів реалізації програми і (за потреби) ухвалення нової програми; визначення нових перспектив і напрямів самовдосконалення [11, с. 46–57].

Г. Полоз у структурі професійного саморозвитку виокремлює компоненти (самопізнання, самореалізація, самовизначення); критерії та показники, зокрема, усвідомленість важливості самопізнання в процесі професійного зростання (показники – усвідомлення мети й потреб самопізнання та саморозвитку, а отже, їхніх компонентів; сформованість здатності до саморегуляції та шляхів формування якостей, мотивації до самопізнання); психологічну готовність до саморозвитку (характеризується такими показниками: розвиненість компонентів психологічної культури; систематичне поповнення знань про власну Я-систему, прояв потреби в психологічній обізнаності як рушій самопізнання й саморозвитку особистості); внутрішні сили особистості (має такі показники: розвиненість провідних професійно значущих якостей і суб'єктних здібностей; розвиток умінь саморегуляції, прояв самостійності в навчальній діяльності, мисленні й взаєминах як інтенції суб'єктності особистості) [8, с. 17].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, метою розвитку рефлексивних умінь має бути самодостатність і здатність до самоактуалізації. Ці риси є результатом розвитку здібностей і особистості. Професійний саморозвиток педагогічного працівника – це свідомо робота щодо вдосконалення особистості, спрямована на розвиток фахових знань, умінь і навичок, неперервний особистісний розвиток і успішну професійну реалізацію.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова Е. Педагогическая креативность как ведущий компонент структуры педагогической одарённости / Е. Антонова // Педагогическое образование и наука: научно-методический журнал. – № 12. – М. : Международная академия наук педагогического образования, 2008. – С. 92–98.
2. Гандабура О. Педагогічні засади професійного саморозвитку майбутніх учителів початкових класів : [навч. посіб.] / О. Гандабура ; Хмельницький гуманітар.-пед. акад. – Хмельницький : Вид-во ХГПА, 2013. – 99 с.
3. Книга національної освіти України / Акад. пед. наук України ; за ред. В. Кременя. – К., 2009 (1) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://refdb.ru/look/1238872-p6.html>.
4. Кубрак С. Педагогічні умови професійного саморозвитку майбутнього вчителя філологічного профілю засобами інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика проф. освіти» / С. Кубрак ; Житомирський державний ун-т імені Івана Франка. – Житомир, 2012. – 20 с.
5. Кужельний А. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутнього вчителя технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 /



А. Кужельний ; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. Ун-т ім. Григорія Сковороди». – Переяслав-Хмельницький, 2014. – 20 с.

6. Некрасова С. Формування готовності до професійного саморозвитку майбутніх магістрів з управління навчальним закладом : автореф. дис. ... канд. пед. Наук : 13.00.04 / С. Некрасова. – Запоріжжя : Б. в., 2012. – 20 с.

7. Пехота О. Освітні технології : [навч.-метод. посіб.] / О. Пехота, А. Костенко, О. Любарська та ін. – К. : А.С.К., 2003. – 255 с.

8. Полоз Г. Педагогічні умови професійного саморозвитку курсантів-пілотів в процесі вивчення авіаційної психології : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Полоз ; Черкас. нац. Ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси : б. в., 2011. – С. 217.

9. Рибалко Л. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук, спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Л. Рибалко. – Харків. – 2008. – 45 с.

10. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / К. Роджерс ; пер. с англ. М. Злотник. – М. : Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 416 с.

11. Семиченко В. Проблема особистісного розвитку і саморозвитку в контексті неперервної професійної освіти / В. Семиченко // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 46–57.

12. Слостенин В. Професіональне саморозвиття учителя / В. Слостенин [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://vivliophica.com/articles/education/333494/2>.

13. Фрицюк В. Готовність до професійного саморозвитку майбутнього вчителя : [навчально-методичний посібник] / В. Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 176 с.

14. Фрицюк В. Професійний саморозвиток педагога: діагностичний інструментарій : [методичні рекомендації] / В. Фрицюк. – Вінниця : ТОВ «Нілан ЛТД», 2016. – 102 с.

15. Хрипун В. Професійний саморозвиток педагогічного працівника дошкільного навчального закладу у схемах і таблицях / В. Хрипун. – Черкаси : ЧОПОПП, 2012. – 25 с.

УДК 378.174+614.253 4

ВПЛИВ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Корольова Т.В., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов
ДВНЗ «Тернопільський державний медичний університет
імені І.Я. Горбачевського»

У статті на основі аналізу наукових праць розглянуто вплив іншомовної комунікації на формування професійної культури майбутніх лікарів. Досліджено особливості іншомовної підготовки студентів-медиків. Обґрунтовано специфіку іншомовної комунікації майбутнього лікаря. Проаналізовано особливості іншомовної комунікації в медичній сфері. Охарактеризовано професійну культуру майбутнього лікаря. Визначено умови для досягнення високого іншомовного комунікативного рівня студентів. Визначено структуру іншомовної компетенції. Результати аналізу практики викладання навчальної дисципліни «Іноземна мова» у сучасних медичних ВНЗ дають підстави стверджувати, що для формування належної професійної культури майбутніх лікарів у процесі вивчення іноземної мови має бути створено комплекс педагогічних умов.

Ключові слова: професійна культура, іншомовна комунікація, інформаційні технології, іноземна мова, компетенція.

В статье на основе анализа научных работ рассмотрено влияние иноязычной коммуникации на формирование профессиональной культуры будущих врачей. Исследованы особенности иноязычной подготовки студентов-медиков. Обоснована специфика иноязычной коммуникации будущего врача. Проанализированы особенности иноязычной коммуникации в медицинской сфере. Охарактеризована профессиональная культура будущего врача. Определены условия для достижения высокого иноязычного коммуникативного уровня студентов. Определена структура иноязычной компетенции. Результаты анализа практики преподавания учебной дисциплины «Иностранный язык» в современных медицинских вузах дают основания утверждать, что для формирования надлежащей профессиональной культуры будущих врачей в процессе изучения иностранного языка должен быть создан комплекс педагогических условий.

Ключевые слова: профессиональная культура, иноязычная коммуникация, информационные технологии, иностранный язык, компетенция.



Koroleva T.V. THE INFLUENCE OF FOREIGN COMMUNICATION ON THE FORMATION OF A PROFESSIONAL CULTURE OF FUTURE PHYSICIANS

In the article the influence of foreign communication on the formation of professional culture of future doctors is determined on the basis of analysis of scientific works. The peculiarities of foreign language training of medical students are investigated. The specifics of the foreign language communication of the future doctor is revealed. The peculiarities of foreign communication in the medical field is analyzed. The professional culture of the future doctor is described. The formation of foreign communication of future medical workers is also due to the fact that translators with basic linguistic training often fail to provide interlanguage communication while working with narrow professional medical texts. In addition, medical institutions are increasingly faced with the need to study international experience on development and cooperation in nursing and medicine, increasing the volume of special medical literature foreign language needed for a modern medical specialist. The results of the analysis of the practice of teaching the "Foreign language" in the modern medical universities give basis to form a proper professional culture of future doctors in the process of studying the foreign language a set of pedagogical conditions should be used.

Key words: *professional culture, communication in foreign language, informative technologies, English, competence.*

Постановка проблеми. Соціально-економічна та політична розбудова нашої держави зумовила переосмислення ролі іноземної мови як необхідного засобу міжкультурного спілкування. Наразі медицина, система охорони здоров'я населення знаходяться в повному занепаді. Їхній розвиток повністю загальмувався. У той же час в інших державах постійно відбуваються зміни. Тому для вивчення досвіду застосування передових засобів, методів лікування важливу роль відіграє саме іноземна мова.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Варто зауважити, що в сучасних науково-педагогічних дослідженнях проблема вивчення специфіки навчання іноземній мові студентів медичних ВНЗ розкрита недостатньо. Окремі аспекти проблеми знайшли своє вираження в працях таких науковців, як Г. Архипова, Т. Бірюкова, С. Герасименко, Н. Зеленіна, Т. Константинова, Б. Михайличенко, В. Москаленко, Л. Остапюк, О. Раздорська, В. Терпиловська, О. Яворовський, А. Янков. Проте комплексного дослідження процесу навчання іншомовної комунікації майбутніх медичних працівників та її ролі у формуванні професійної культури студентів-медиків здійснено не було.

Постановка завдання. Мета статті – дослідити вплив іншомовної комунікації на формування професійної культури студентів-медиків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Упровадження іншомовної комунікації в навчальний процес сучасних ВНЗ здійснюється на основі проекту за ініціативою міністрів освіти європейських держав «Вивчення іноземних мов і формування європейської свідомості». Відповідно до нього створюються нові навчально-методичні комплекси, корегуються навчальні програми з іноземних мов (далі – ІМ) для фахівців різних галузей знань [12].

Необхідність формування іншомовної комунікації майбутніх медичних працівників зумовлена й тим, що перекладачі з базовою мовною підготовкою часто неспроможні забезпечити міжмовну комунікацію під час роботи з вузькопрофесійними медичними текстами. Окрім того, у медичних закладів усе частіше з'являється потреба вивчення міжнародного досвіду з питань розвитку та співробітництва в медсестринській і лікарській справі, збільшення обсягу спеціальної медичної літератури ІМ, необхідної для сучасного медичного фахівця [1; 6].

На практиці ж реакцією керівників медичних ВНЗ на зростання потреби у випускниках, які володіють ІМ, стало впровадження різних систем підготовки медичних працівників, спрямованих на формування їхньої професійної культури з урахуванням іншомовної комунікації в загальній і професійній сферах. Оволодіння іншомовним спілкуванням передбачається галузевими стандартами вищої освіти для напряму «Медицина», освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ) та освітньо-професійною програмою (ОПП) підготовки фахівців медичного профілю. Згідно з ними для вирішення типових завдань діяльності фахівців відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня повинен володіти як мінімум однією ІМ на рівні професійного (переклад зі словника, складання анотацій, рефератів тощо) і побутового спілкування й опанувати такі вміння: читати, відповідати на запитання, реферувати загальнонаукову або загальнотехнічну інформацію ІМ, вести бесіду в соціально-побутовій, культурній і професійній сферах, розуміти ІМ і розвивати практичні навички професійного спілкування, володіти мовою в письмовій формі [10; 11].

У процесі іншомовної комунікації студенти постійно об'єктивно оцінюють реальний рівень свого мовного розвитку, порівнюючи себе з іншими, і виробляють на цій основі



програми саморозвитку, власну «Я-концепцію», яка мобілізує майбутнього медика на самовдосконалення, самореалізацію тощо, свідчить про наявність основи для формування рефлексивного компонента професійно-етичної культури майбутніх лікарів [5, с. 92–93].

У процесі дослідження встановлено, що для формування належних навичок рефлексивної культури в майбутніх медиків необхідним є забезпечення контекстного навчання ІМ і таких педагогічних умов:

- мала чисельність навчальних груп;
- особистісний характер матеріалів занять; включення в завдання особистісно-центрованих елементів і звернення до суб'єктного й професійного досвіду студента-медика;
- регулярний контроль особистісних трансформацій і виявлення труднощів;
- глобальність і міждисциплінарність тем і проблем, насиченість завданнями відкритого типу;
- рефлексивна спрямованість розроблених завдань і створення на заняттях з ІМ рефлексивного середовища;
- поєднання традиційних занять і активних форм навчання (ділові ігри, дискусії, реферування наукових статей, круглі столи, проектна методика тощо);
- використання рефлексивного практикуму, колективних форм роботи, які знаходять вираження в спілкуванні студентів, самостійному пошуку й прийнятті рішень;
- міжгрупова взаємодія, опосередкована педагогічним керівництвом;
- створення ситуацій для саморефлексії – об'єктивної самооцінки студентами власних іншомовних і рефлексивних умінь і навичок;
- вироблення власної «Я-концепції», яка мобілізує майбутнього медика на самовдосконалення, самореалізацію, аналіз власної професійної діяльності;
- формування здібностей до переосмислення своїх особистісних і професійних стереотипів, адекватної самооцінки, самоаналізу професійного зростання [5, с. 121–128].

Водночас варто зауважити, що всі ці педагогічні умови можуть бути реалізовані лише за творчого підходу студентів до процесу навчання, що вимагає роздумів, інтерпретації й актуалізації фахової інформації, власних доказів, критичного мислення.

Результати аналізу основ формування професійної культури майбутніх лікарів у процесі оволодіння іншомовною комунікацією дають підстави стверджувати, що такий процес є неповним без формування ціннісного компонента цієї культури, який забезпечується міжкультурним потенціалом студентів (інте-

гративною характеристикою, що передбачає наявність гуманістичних цінностей, широких знань у галузі інших культур, а також креативності, гнучкості, емпатії, толерантності).

У сучасній науково-педагогічній літературі розроблено комплекс педагогічних умов для підвищення ефективності розвитку міжкультурного потенціалу студентів-медиків, який передбачає таке:

- формування гуманістичних цінностей через розширення пізнання інших культур;
- суб'єктивацію універсальних гуманістичних цінностей студентами через ціннісно-смыслову комунікацію;
- розвиток у студентів емпатії під час вивчення ІМ (фактичність, соціокультурна ввічливість, неконфліктність);
- створення на заняттях з ІМ середовища, сприятливого для розвитку креативності й гнучкості [6; 8].

Установлено, що ціннісний компонент формується й у процесі оволодіння студентами соціокультурними знаннями та вміннями, які полягають в ознайомленні з національно-культурною специфікою мовленнєвої та немовленнєвої поведінки носіїв мови, у здатності користуватися тими елементами соціокультурного контексту, що є релевантними для породження та сприйняття мовлення з погляду носіїв мови (звичаї, правила, норми, соціальні умовності тощо) [7; 3].

У процесі дослідження з'ясовано, що механізм формування іншомовних соціокультурних знань і навичок студентів базується на усвідомленні викладачем необхідності цілеспрямованої роботи над розширенням соціокультурних знань студентів у процесі вивчення ІМ і забезпеченні таких психологічних засад: визнання студентом розбіжностей у соціокультурній сфері життя нашого народу та людей в іншомовних країнах; ставлення студента до вивчення ІМ, його налаштованість на опанування культури носіїв мови; готовність студента до толерантного сприйняття інших стилів життя, норм комунікативної поведінки, цінностей і вірувань [9, с. 4].

З'ясовано, що не менш важливу роль у процесі формування професійної культури майбутніх лікарів під час вивчення ними ІМ відіграє їхнє особистісно-емоційне налаштування. Воно передбачає, що всі студенти мають усвідомлювати важливість ІМ для своєї професійної діяльності та позитивно налаштуватися на подолання низки труднощів на шляху до оволодіння нею [8].

Серед труднощів формування духовного блоку професійної культури виділяємо такі: недостатнє знання медичної лексики й термінів; труднощі в підтримці спілкування

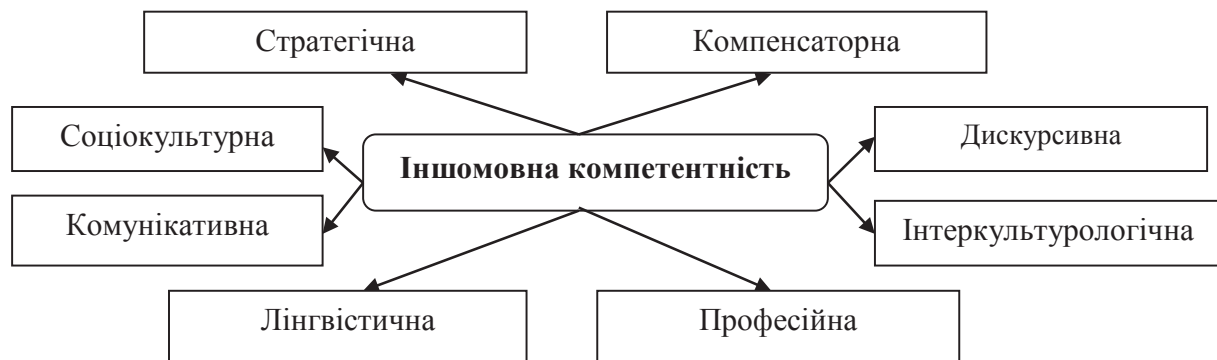


Рис. 1. Структура іншомовної компетентності майбутніх лікарів

з представниками інших країн; незнання тонкощів усіх сфер спілкування; необхідність виражати свої думки за допомогою певних синтаксичних зворотів; труднощі соціокультурного характеру через нестачу фонових соціокультурних знань, що ускладнює спілкування в заданому соціокультурному контексті; відсутність мотивації, занижена самооцінка, страх помилитися. Важливо зазначити, що позитивні емоції в процесі вивчення ІМ викликає в студентів наочність, яка допомагає краще сприймати, розуміти й запам'ятовувати матеріал [2].

На основі проведеного дослідження вважаємо за можливе стверджувати, що іншомовна комунікація створює всі засади для формування професійної культури майбутніх лікарів. Водночас важливо зауважити, що після завершення вивчення курсу «Іноземна мова» у студентів-медиків формується такий необхідний складник їхньої професійної культури, як іншомовна компетентність.

Погоджуємось із думкою низки вчених про те, що іншомовна компетентність характеризується як інтегральна особистісно-професійна якість людини з певним рівнем мовної освіти, яка реалізується в готовності до успішної, продуктивної й ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей ІМ і забезпечує ефективну взаємодію з оточуючим іншомовним середовищем.

Виходячи із зазначеного, з'ясовано, що іншомовна компетентність є багатокомпонентною структурою, до складу якої входить низка компетенцій [7] (див. рис. 1).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, забезпечення умов для реалізації багатокомпонентної структури іншомовної компетентності в процесі вивчення ІМ свідчить про значний потенціал цієї навчальної дисципліни у формуванні професійної культури майбутніх лікарів. Доведено, що володіння іншомовною компетенцією має велику практичну цінність для

формування професійної культури майбутніх лікарів, розширення їхнього світогляду й ерудиції, розвитку інтересу до професії, підвищення культурного рівня.

Виявлено, що зміст і особливості іншомовної підготовки майбутніх лікарів активно розробляються в педагогічних і психологічних дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. Установлено, що основою для організації та реалізації якісної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх лікарів із формування іншомовної комунікації є наявність у них відповідної мотивації до вивчення ІМ. З'ясовано, що посиленню цієї мотивації сприятимуть такі чинники: максимальна спрямованість процесу вивчення ІМ на фахово-практичні інтереси студентів-медиків; розв'язання суперечностей між наявним рівнем активності на заняттях, рівнем знань з ІМ студентів-медиків і вимогами, що постають перед фахівцями в сучасних умовах; удосконалення методологічних, методичних і організаційних засад іншомовної підготовки, а також зв'язок практики навчання іншомовної мовленнєвої діяльності зі спеціальними навчальними предметами та навчально-професійною діяльністю.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андрійчук О. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / О. Андрійчук. – К., 2003. – 19 с.
2. Архипова Г. Формирование иноязычной компетентности будущего специалиста (медицинского профиля) : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. Архипова. – Чита, 2006. – 21 с.
3. Азимов Э. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э. Азимов, А. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
4. Герасименко С. Совершенствование коммуникативной культуры в условиях современно-



го вуза / С. Герасименко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.emissia.org/offline/2007/1124.htm>.

5. Дегтяр Г. Формування рефлексивної культури студентів педагогічних університетів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г. Дегтяр. – Харків, 2005. – 184 с.

6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

7. Ігнатюк Н. Активізація розумової діяльності студентів на практичних заняттях з іноземної мови / Н. Ігнатюк, Н. Соловійова // Педагогіка вищої та середньої освіти : зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2003. – Вип. 5. – С. 302.

8. Князян М. Дослідницька діяльність на заняттях з іноземної мови як засіб розвитку духовності студентів / М. Князян // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / АПН України, Ін-т проблем виховання. – К. ; Житомир, 2004. – Вип. 6, кн. 2. – С. 279–282.

9. Козак С. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / С. Козак. – Одеса, 2001. – 20 с.

10. Освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціаліста за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа» напряму підготовки 1101 «Медицина» : Галузевий стандарт вищої освіти. – К. : Книга-плюс, 2003. – 25 с.

11. Освітньо-професійна програма підготовки спеціаліста за спеціальністю 7.110101 «Лікувальна справа» напряму підготовки 1101 «Медицина» : Галузевий стандарт вищої освіти. – К. : Книга-плюс, 2003. – 116 с.

12. Пуховська Л. Вивчення іноземних мов у контексті формування загальноєвропейського освітнього простору / Л. Пуховська // Сучасні технології викладання іноземних мов у професійній підготовці фахівців : зб. наук. ст. – К., 2000. – С. 32–38.

УДК 378:373.3.011.3-051

ОСОБЛИВОСТІ АКТИВІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Ліба О.М., к. пед. н.,
старший викладач кафедри теорії та методики початкової освіти
Мукачівський державний університет

У статті розкривається питання активізації процесу професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Актуалізується проблема, яка пов'язана з методичним забезпеченням впровадження інноваційних технологій у навчальному процесі, реалізації виховного потенціалу навчальних дисциплін, зокрема модульне середовище MOODLE. Доводиться, що навчальне середовище закладу позитивно впливає на успішність студентів, розвиває їх індивідуальність, самостійність.

Ключові слова: активізація професійної підготовки студентів, модульне середовище, інтернет-ресурси, електронні посібники.

В статье раскрывается вопрос активизации процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Актуализируется проблема, которая связана с методическим обеспечением внедрения инновационных технологий в учебном процессе, реализации воспитательного потенциала учебных дисциплин, в частности модульной среды MOODLE. Доказывается, что учебная среда положительно влияет на успеваемость студентов, развивает их индивидуальность, самостоятельность.

Ключевые слова: активизация профессиональной подготовки студентов, модульная среда, интернет-ресурсы, электронные пособия.

Liba O.M. FEATURES OF ACTIVATION OF PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF THE INITIAL SCHOOL

The article reveals the issue of activating the process of professional training of future primary school teachers. The problem is being actualized, which is connected with the methodical support of the introduction of innovative technologies in the educational process, the realization of the educational potential of the academic disciplines, in particular the modular MOODLE environment. It is proved that the learning environment positively influences the progress of students, develops their individuality, independence.

Key words: activation of professional training of students, modular environment, Internet resources, electronic manuals.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується освітніми інноваціями, спрямо-

ваними на збереження досягнень минулого і, водночас, на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх над-



бань науки, культури і соціальної практики. Нині характерною особливістю розвитку педагогічної освіти є пошук нових змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання й управління; розгортання широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій на засадах сучасної філософії освіти. Сучасна освіта – це освіта з характерними ознаками інформаційно-комунікаційних та дистанційних освітніх технологій, які змінюють спосіб мислення, змінюють звички і погляди тощо. Відбувається зміна освітньої парадигми: пропонуються інші зміст, інші підходи, інше право, інші відносини, інша поведінка, інший педагогічний менталітет.

Актуальність оновлення підготовки майбутніх учителів початкової школи зумовлена: потребою удосконалення якості професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів згідно з вимогами сучасного суспільства; суперечності між зростаючими потребами практики в удосконаленні підготовки майбутніх учителів початкових класів і відсутністю у педагогічній науці системних досліджень із питань розробки і застосування інноваційних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні характеризується значною увагою дослідників до розробок, присвячених застосуванню інноваційних педагогічних технологій у навчанні. На теоретико-методологічному рівні найбільш фундаментальною проблемою нововведень відображена у працях В. Бондаря, І. Гавриш, П. Гусака, О. Шапран, А. Хуторського та ін. Проблема професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи досліджується у різноманітних аспектах у роботах Л. Коваль, О. Комар, О. Митника, І. Пальшкової, Д. Пащенко, Л. Петухової, О. Савченко, О. Хижної, Л. Хомич, Л. Хоружої, І. Шапошнікової та ін. Проте доводиться констатувати, поки що спостерігається недостатній рівень теоретичної й практичної розробленості проблеми оновлення підготовки майбутніх учителів початкової школи у зв'язку з модернізацією освіти в цілому та зі змінами на законодавчому рівні.

Суттєвий внесок становлять праці, в яких досліджуються проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища. У дослідженнях Н. Воропай, В. Денисенко, С. Дяченко, А. Коломієць, В. Коткової, Н. Олефіренко, Л. Петухової, О. Співаковського, Н. Хміль та ін. акцентується увага на необхідності створення інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища, яке передбачає повне і ефективно використання потенцій-

них можливостей організаційних форм і методів вищої школи через створення спеціального програмного забезпечення на базі мультимедійних технологій з необхідними дидактичними, методичними матеріалами.

Метою статті є комплексне обґрунтування особливостей активізації процесів професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами інноваційних технологій.

Виклад основного матеріалу. Важливою у контексті нашого дослідження є думка О. Савченко, яка, досліджуючи проблеми професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, зазначає, що у формуванні особистості майбутнього вчителя «необхідно гармонізувати загальнокультурні, психолого-педагогічні й методичні знання, уміння, способи діяльності, посилити їхню професійну спрямованість, забезпечити фундаментальність їх базової підготовки через запровадження державних стандартів, зміну об'єктів моніторингу, створення умов для персоніфікованої педагогічної освіти. Сучасна орієнтація освіти України на європейські цінності, вступ держави до Болонської угоди продовжує загальний напрям модернізації сучасної освіти. Тому нові підходи до освіти може реалізовувати лише компетентний вчитель, який володіє безліччю професійно-особистісних якостей» [7, с. 8].

Поява високих вимог до сучасних фахівців, пов'язаних із розвитком науки, техніки, технологій та гуманістичними змінами у суспільстві, сучасне динамічне середовище, яке потребує підготовки фахівців, здатних адаптуватися до його особливостей, працювати за умов, коли інформація оновлюється з небаженою раніше швидкістю – ось основні причини застосування інноваційних форм розвитку професійної компетентності педагогічних працівників [6, с. 28].

Як зазначається у концепції «Нова українська школа», сучасна школа потребує нового вчителя, який зможе стати агентом змін. Реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання з метою залучення до професії найкращих. Українська школа буде успішна, якщо до неї прийде успішний учитель, який вирішить багато питань щодо якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. До дітей має прийти людина-лідер, яка може вести за собою, яка любить свій предмет, яка його викладає професійно [5].

Актуальними проблемами професійної підготовки сучасного вчителя виступають питання, пов'язані з методичним забезпеченням реалізації інноваційних технологій



у навчально-виховному процесі, реалізації виховного потенціалу навчальних дисциплін.

Як відомо, процес навчання – це цілеспрямована взаємодія викладачів і студентів, у ході якого вирішуються завдання освіти, виховання і формування професійної компетентності. Зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, розвитком здібностей до оперування інформацією, вміннями творчо вирішувати проблеми науки і ринкової практики, акцентуючи увагу на індивідуалізацію освітніх програм [1].

Найважливішою складовою педагогічного процесу стає особистісно-орієнтована взаємодія педагога і студента. Роль сучасного викладача стає все більш значущою, тому що у сучасному масиві інформації студенту потрібно допомогти і з навігацією, і з валідацією [10]. Викладач сьогодні повинен більше знати, вміти працювати з урахуванням поглядів і потреб студентів, повинен вміти вибирати і застосовувати у навчальному процесі дидактично обґрунтовані засоби ІКТ, у тому числі Інтернету, у всіх формах здобуття освіти.

Однією з основних причин, за якою об'єктивно необхідно підвищувати професійну компетентність викладачів, є впровадження у навчальний процес інноваційних педагогічних технологій, які успішно можна використовувати для створення презентацій, як роздаткового матеріалу, навчальних посібників, статей, практикумів, розгорнутих програм курсів, методичних вказівок тощо. Цим забезпечується постійна актуалізація знань.

Діяльність викладача можна представити у вигляді трьох етапів:

- Планування і підготовка – передбачає діагностику потреб студентів у супроводі і підтримці, визначення вихідного рівня їх знань і умінь, підготовку пакета методичних матеріалів супроводу.

- Супровід – поглиблення знань, розвиток навичок і умінь студентів, консультування з конкретних проблем, інформаційна аналітична підтримка, організація інформаційного обміну і контактів між студентами.

- Рефлексія – закріплення засвоєних знань, набутих навичок і умінь, розвиток досвіду вирішення професійних завдань, відстеження успіхів і змін студентів, підсумкова оцінка ефективності процесу супроводу.

Слід зазначити, що процес навчання буде успішним за умов високого рівня вмотивованості студента на засвоєння програмного матеріалу, під час чого особливо місце відводиться використанню інформаційних і комунікаційних технологій, які покликані активізувати пізнавальний інтерес і пізнавальну діяльність студентів. У бага-

тьох дослідженнях пізнавальний інтерес як мотив навчання розглядається у взаємному зв'язку з іншими мотивами, однак багато вчених вважають пізнавальний процес найсильнішим мотивом учення.

Ознаками пізнавальної активності у будь-якій діяльності є готовність до роботи, прагнення до самостійної діяльності, якість роботи, шляхи вибору оптимальних шляхів розв'язання відповідних завдань. При розгляді навчального процесу як виду активізації ознаками активності майбутніх вчителів початкової школи виступають наступні елементи: питання студентів до викладача та однокласників; схильність до аналізу помилок, критичність; використання отриманої бази знань; участь у колективній роботі групи (доповнення, виправлення помилок, бажання висловити власну точку зору); прагнення дізнатись про причину та наслідки явища; самостійне опрацювання літератури з теми; вибір складності завдання; самоконтроль, самооцінка, аналіз власних пізнавальних та практичних дій.

За результатами опитування студентів (96 респондентів 1-2 курсів; 64 – 3-4 курсів) виявлено, що на розвиток пізнавального інтересу впливають: рівень складності навчальних завдань, форма викладу теоретичного матеріалу, індивідуальний підхід до студентів. Більшість студентів (86%) вважає, що складні завдання, важкодоступна форма викладу теоретичного матеріалу (особливо лекції), громіздкі розрахункові роботи знижують інтерес до навчальної дисципліни, оскільки це призводить до значного розумового напруження, швидкої втоми, підриває віру у свої інтелектуальні можливості. 73% студентів пов'язують свої невдачі у навчанні з відсутністю індивідуального підходу. Однак, як слушно зауважили студенти, спрощення навчальних завдань призводить до розсіювання уваги, до зниження активності, до згасання пізнавального інтересу. Тому, при вивченні різних дисциплін (особливо фундаментальних) необхідні навчальні завдання різних рівнів складності, які відповідні інтелектуальним можливостям кожного студента. Цікавим для нас були відповіді 81% опитаних, які засвідчують, що високому результату активності студентів на заняттях, заважає проблема застосування викладачами інноваційних технологій навчання.

У межах аналітичного етапу дослідно-експериментальної роботи методом анкетування було вивчено ставлення і готовність студентів і викладачів до інноваційних форм навчання, що передбачало впровадження в освітній процес електронних видань. Більшість анкетованих студентів



(83%) проявили інтерес до інноваційної форми навчання, висловили бажання навчатися з використанням ІКТ; домашній комп'ютер мають 75% респондентів, а вихід в Інтернет – 68%, що спрощує впровадження електронного навчання в освітній процес; 65% респондентів вже мають досвід роботи з електронними ресурсами. Слід засвідчити, що 62% студентів перших курсів віддають перевагу роботі у комп'ютерному залі бібліотеки, аргументуючи це тим, що «хтось може прийти на допомогу», «зручно працювати», «ніхто не заважає».

Таким чином, у студентів є істотний інтерес до інноваційних методів освіти, у зв'язку з чим їх впровадження в освітній процес вишу є доцільним.

Більшість викладачів (95%) підтримують ідею перспективності застосування інноваційних технологій навчання, які спрямовані на активізацію професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Аналіз анкетних відповідей дозволив констатувати, що важливим завданням сучасного викладача є постійне вдосконалення чинників розвитку пізнавальної активності студентів, а саме – проблемно-пошукових методів: діалогу, проблемної дискусії, дослідницької діяльності, самостійної компаративної роботи та логічних прийомів – аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення, аналогії тощо, які б забезпечували швидке й міцне опанування навчального матеріалу студентами з урахуванням їхніх індивідуальних можливостей. На меті використання сучасних технологій має стояти саме розвиток пізнавальної активності студентів у процесі формування професійної підготовки майбутніх педагогів. Викладачами була окреслена проблема якості, доцільності та балансу між використанням сучасних ІКТ та перевірених класичних технологій навчання.

Також викладачі звернули увагу на те, що організація навчальної діяльності студентів залежить від адекватно підібраних і застосованих інноваційних технологій. Будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання і перетворення інформації.

Встановлено, що сучасні інформаційні технології є підґрунтям процесу інформатизації освіти та впливають на: поліпшення якості навчання за допомогою більш повного використання доступної інформації; підвищення ефективності навчального процесу на підставі його індивідуалізації та інтенсифікації; адаптацію інформаційних технологій навчання до індивідуальних особливостей студентів; активізацію

пізнавальної діяльності і підвищення мотивації; інтеграцію різних видів діяльності у межах єдиної методології, яка заснована на використанні інформаційних технологій [9, с. 16].

Сучасні інформаційні технології неможливо уявити без всесвітньої мережі Internet, такими її сервісами, як електронна пошта, соціальні мережі, що надають широкі можливості для комунікації. Жива комунікація невіддільна від інформаційних технологій, тому на сучасному етапі розвитку технічних і програмних засобів інформаційні технології переходять в інформаційно-комунікаційні.

Використання Internet передбачає високий ступінь індивідуалізації у порівнянні з традиційними методами, а можливість видавати інформацію з урахуванням індивідуальних особливостей сприйняття користувача дозволяє зняти напруженість, що позитивно впливає на емоційний стан тих, хто навчається. Розвиток інформаційно-комунікативних технологій створив нові можливості для спілкування. Середовищем для комунікації в Інтернет-просторі виступають соціальні Інтернет-мережі – нові соціальні структури, що складаються з множини учасників (суб'єктів, індивідуальних чи колективних) і множини найрізноманітніших зв'язків між ними.

Проблема, з якою зустрічаються викладачі, це те, що багато студентів не вміють грамотно відбирати, систематизувати, класифікувати інформацію. І така проблема стосується як студентів, так і викладачів. Кожні два роки кількість інформації збільшується у двое [4], для опрацювання такого величезного інформаційного потоку потрібні спеціальні навички, вміння та відповідні засоби. Це вимагає змін аудиторно-лекційної роботи. На будь-якій лекції викладач, оперуючи різноманітними цифровими навчальними ресурсами, може організувати дослідницьку діяльність студентів, зорієнтувати її в індивідуальну роботу на поглиблений пошук інформації, навчати оцінювати надійність різних інформаційних джерел, створювати власні електронні продукти: малюнки, мультимедійні презентації, електронні моделі [2].

У той же час, на таких заняттях студент самостійно може вибирати індивідуальну траєкторію вивчення навчального матеріалу, регулювати темп його засвоєння, фактично перетворюючи навчальну діяльність у самостійну роботу. Інформаційно-комунікаційні технології у підготовці майбутнього вчителя здатні індивідуалізувати процес навчання, що є важливим для реалізації одного із завдань вищої освіти – забезпечити можливість кожному студенту отри-



мати освіти, яка найкраще відповідає його здібностям й особистим переконанням, створити умови, за яких кожний випускник досягає максимально можливого для нього інтелектуального рівня й професійної майстерності [3]. Індивідуалізація навчання стає можливою завдяки наданню кожному студентові можливості вибору власної швидкості і траєкторії в опануванні навчальним матеріалом, вибору навчальної і методичної літератури, вибору способів вираження власних задумів тощо.

Практика показує, що процесу індивідуалізації навчання студентів сприяє проектна діяльність. Створення міні проектів спонукає до правильного відбору інформації, студенти самі обирають траєкторію вивчення навчального матеріалу, регулюють темп його засвоєння, тобто перетворюють навчальну діяльність у самостійну роботу. У проектній діяльності можна успішно поглиблювати знання з кожної теми навчального модуля, а за результатами утворювати новий продукт (звіт, стаття, тези, виступ). Мультимедійний проект – це досить потужний інструмент, що дозволяє формувати у майбутніх учителів початкової школи необхідні знання, а також розвивати мотивацію навчальної діяльності. Природно, що у процесі його створення має бути зацікавлений як викладач, так і студент.

Для раціональної організації процесу навчання викладачі застосовують електронні видання, які складають автоматизовану навчальну систему [8]. До структури таких видань включено навчально-методичні, інформаційно-довідкові матеріали, а також завдання, виконання яких сприяє формуванню професійної та інформаційної компетентності студента. Наприклад, у Мукачівському державному університеті створено й успішно реалізовано модульне середовище MOODLE, де представлені комплекси навчально-методичних матеріалів та курсів з дисциплін, які викладаються. Матеріали можуть використовуватися як для організації дистанційного навчання, так і для самостійного опрацювання.

Представлені розроблені навчально-методичні посібники мають відповідати вимогам, щодо такого виду навчальних видань, враховуючи системність (всі структурні блоки пов'язані і у комплексі забезпечують досягнення заздалегідь визначених результатів); керованість (посібник надає можливість побудови процесу навчання, поетапної оцінки якості знань); ефективність (забезпечує якість кінцевого результату); відтворюваність (можливість застосування посібника в інших навчальних закладах, що досягається внаслідок

того, що програмний продукт являє собою web-портал навчального призначення з можливістю використання необмеженою кількістю користувачів) тощо.

В електронному навчальному посібнику покладено модульний принцип побудови, навчальна інформація представлена у вигляді блоків. У структуру вступного блоку електронного видання включена анотація; інформація від авторів, що містить дані про структуру посібника, опис його модульної організації, зміст навчально-методичного посібника.

Інформаційно-лекційний блок складається з декількох модулів, кожен з яких містить теоретичний матеріал (необхідний мінімум) з посиланнями на джерела, де можна отримати більш детальну інформацію, контрольні запитання та завдання у тестовій формі для самоконтролю.

Практичний блок складається з декількох модулів, кожен з яких містить постановку мети роботи, теоретичні основи (короткий виклад необхідного мінімуму) з посиланнями на відповідні джерела, методичні рекомендації до виконання практичної частини (алгоритм виконання роботи, формули, довідкові таблиці, схеми, зразки, приклади), контрольні запитання та завдання у тестовій формі для самоконтролю по кожній темі.

Семінарський блок складається з декількох модулів, кожен з яких містить формулювання питань для обговорення на семінарі, рекомендовані джерела інформації з поставлених питань, завдання для самостійної роботи, теоретичні основи (короткий виклад мінімуму, необхідного для підготовки до семінару) з посиланнями на джерела, завдання у тестовій формі для самоконтролю рівня підготовки до семінару.

Контрольний блок включає приблизні питання до іспиту (заліку), завдання у тестовій формі для підсумкового самоконтролю, тематику для підготовки підсумкової роботи (реферату) з відповідними методичними рекомендаціями щодо її виконання.

Довідковий блок включає довідки з навчальної дисципліни, необхідні для виконання практичних робіт, словник основних термінів (глосарій), бібліографічний список, у тому числі містить посилання на нормативно-правову документацію та Інтернет-ресурси, ключі до завдань у тестовій формі для самоконтролю.

Застосування у практиці викладання електронних посібників дозволяє констатувати, що робота з ними викликає утруднення для студентів. Зокрема, за результатами опитування з'ясовано: 23% студентів хочуть спілкуватися з викладачем, 43% мають утруднення із самоорганізацією, у 39% проблема, пов'я-



зана з роботою з комп'ютером тощо. Тобто, організація роботи студентів з електронними посібниками має бути чітко спланованою, мають бути враховані ресурси самих студентів, визначена частка участі викладача.

Висновки. Отже, процес інформатизації освіти суттєво впливає на організацію професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Зміни, що відбулися у системі освіти України, висувають нові вимоги до професійних якостей і рівня підготовки вчителів початкових класів, яка має бути спрямована не тільки на формування фундаментальних і професійних умінь й навичок, але й розвиток умінь ефективно використовувати ІКТ у навчально-виховному процесі початкової школи. Це зумовлює застосування активних методів і прийомів активізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

У подальшій роботі плануємо проаналізувати чинники успішності навчання студентів під час педагогічної практики, перевірити стан сформованості навичок студентів із застосування інноваційних педагогічних технологій у конкретній роботі з учнями початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
2. Величко С.П. Лабораторний практикум зі спекурсу «ЕОТ у навчально-виховному процесі з фізики» 6 [посіб. для студ. фіз.-мат. фак-ту] / С.П. Величко, Д.В. Соменко, О.В. Слободяник. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 148 с.
3. Кинелёв В.Г. Роль информационных и коммуникационных технологий в обеспечении качества и доступности высшего образования / В.Г. Кинелёв // Информационные технологии в обеспечении нового качества высшего образования : сб. науч. ст. Кн. 1. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов НИТУ «МИСиС», 2010. – 312 с.
4. Мей К. Інформаційне суспільство: Скептичний погляд / К. Мей. – К. : К.І.С., 2004. – 218 с.
5. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. – МОН України, 2016. – 86 с.
6. Психологічна культура вчителя у контексті викликів сучасності : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Тернопіль, Україна, 5-6 квітня 2017 року) / укладачі: В.Є. Кавецький, А.В. Вихрущ, О.Я. Жизномірська, Т.Г. Дідух. – Тернопіль : Тайп, 2017. – 318 с.
7. Савченко О.Я. Удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів / О.Я. Савченко // Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції «Підготовка педагогічних кадрів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти». – Полтава, 2001. – С. 8.
8. Шапран О.І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.І. Шапран ; Нац. пед. Ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 40 с.
9. Яновський А.О. Організація пошуково-дослідницької діяльності з використанням інформаційно-комунікаційних технологій : [навч.-метод. пос.] / А.О. Яновський. – Одеса : видавець Букаєв В.В., 2009. – 155 с.
10. Elearningtime.blogspot.com [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://elearningtime.blogspot.com/2010/09/blog-post_28.html.



УДК 378.03

ЗМІСТ СПЕЦКУРСУ «АКСІОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ»

Магда П.М., аспірант

ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»,
викладач педагогіки і психології

Бахмутський коледж мистецтв імені Івана Карабиця

У статті порушено проблему пошуку додаткових можливостей формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу шляхом введення до навчального плану коледжів мистецтв I-II рівнів акредитації спецкурсу «Аксиологічні засади діяльності вчителя музики». Охарактеризовано структуру пропонованого курсу, розподіл годин, підсумкову форму контролю, вимоги до знань і вмінь студентів, міжпредметні зв'язки варіативної навчальної дисципліни, тематичне наповнення трьох навчальних модулів.

Ключові слова: ціннісні орієнтації, космічно-планетарний світогляд, вчитель музики, аксіологічна свідомість, гуманістична спрямованість.

В статье затронута проблема поиска дополнительных возможностей формирования ценностных ориентаций у будущих учителей музыки в процессе изучения предметов социально-гуманитарного цикла путём введения в учебный план колледжей искусств I-II уровней аккредитации спецкурса «Аксиологические основы деятельности учителя музыки». Охарактеризована структура предлагаемого курса, распределение часов, итоговая форма контроля, требования к знаниям и умениям студентов, междисциплинарные связи вариативной учебной дисциплины, тематическое наполнение трёх учебных модулей.

Ключевые слова: ценностные ориентации, космическо-планетарное мировоззрение, учитель музыки, аксиологическое сознание, гуманистическая направленность.

Mahda P. M. CONTENT OF THE SPECIAL COURSE "AXIOLOGICAL PRINCIPLES OF MUSIC TEACHER"

The central topic of the article is the problem of formation of axiological values in prospective Art School teachers in the process of studying socio-humanitarian subjects. The purpose of this article is to describe the content of the special course "Axiological principles of music teacher." It was written about the structure, the distribution of hours, the final form of control, requirements for knowledge and skills of students, interdisciplinary communication of variant discipline and thematic content of three training modules.

Key words: value orientation, Planetary-cosmic type of world outlook, teacher of music, axiological consciousness, humanistic orientation.

Постановка проблеми. У контексті суттєвих зрушень, що відбуваються наприкінці другого десятиріччя XXI ст. У системі освіти України (закінчення Болонського процесу, вихід у нових редакціях Закону України «Про освіту» [4], підготовка Закону України «Про вищу освіту» [1], згідно з Концепцією національно-патріотичного виховання дітей та молоді [6], Концепцією гуманітарного розвитку України до 2020 року [5] та ін.), все гостріше постає питання ціннісної складової вищої освіти. Згідно з провідною ідеєю філософії освіти, формування космічно-планетарного світогляду у майбутніх фахівців нового типу є тією необхідною умовою, що виведе систему навчання і виховання нашої держави із суцільної кризи [7]. На нашу думку, формування такого типу світогляду неможливе без якісно сформованої аксіологічної свідомості, яка закладає підґрунтя цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів, студентської молоді та майбутніх вчителів музики знаходиться у колі вивчення багатьох сучасних науковців: І. Беха, Т. Скрябіної, О. Золотарьової, Д. Щепової, С. Шарапи, В. Чернишиної, О. Целякової, Н. Свещинської, Н. Савчук, Н. Роббіної, Є. Проворової, О. Постильної, Г. Печерської, Т. Бельчевої, В. Овсянникової, А. Москальової, Н. Максимчук та ін. Названі дослідники розкривають проблему формування аксіологічної складової спрямованості особистості з урахуванням певних особливостей (вікових, статевих, професійно зорієнтованих тощо). Висвітлюється дане питання і у виступах політиків [2]. На нашу думку, важливим фактором у формуванні ціннісних орієнтацій, які становлять стрижень гуманістичної спрямованості майбутнього вчителя музики, є введення до на-



вчального плану ВНЗ I-II рівнів акредитації мистецького спрямування спецкурсу «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики».

Постановка завдання. Метою даної статті є опис змісту спецкурсу «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики». Завданнями роботи є:

- висвітлити структуру спецкурсу;
- охарактеризувати структурні елементи спецкурсу;
- довести його доцільність для підготовки майбутнього вчителя музики школи мистецтв.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спецкурс «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики» побудований за принципом кредитно-модульної системи, за якою працюють більшість ВНЗ України відповідно до цілей Болонського процесу.

Цей курс має на меті сприяння усвідомленню цінностей педагогічної професії та відповідальному ставленню до неї, формування у студентів педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості, національних моральних цінностей, здатності компетентно і творчо вирішувати різноманітні педагогічні задачі, набуття особистісних якостей та ціннісних орієнтацій.

Основними завданнями вивчення варіативної дисципліни «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики» є:

- послідовне оволодіння студентами основами педагогічної аксіології та нормами законодавства щодо етики музично-педагогічної діяльності;
- формування ціннісних орієнтацій та навичок здійснення педагогічної практики згідно з ними;
- стимулювання креативності, толерантності, емпатії, комунікативності, артистизму, біоетики, патріотизму, неупередженості як невіддільних складових педагогічних здібностей;
- прищеплення відповідального ставлення до обраної професії та професійної діяльності;
- сприяння розвитку творчої особистості майбутнього педагога-музиканта;
- набуття навичок науково-філософського аналізу психолого-педагогічних проблем вихованців;
- формування культури педагогічної праці та вироблення індивідуального творчого стилю педагогічної діяльності.

У когнітивному аспекті курсу наголос зроблений на усвідомленні аксіологічної складової як обов'язкової у свідомості майбутнього вчителя початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, особливо розумінні необхідності формування таких ціннісних орієнтацій, як: патріотизм,

комунікативність, емпатія, креативність, біоетика [3].

Спецкурс розрахований на 36 годин / 1 кредит ECTS. Структура варіативної навчальної дисципліни представлена трьома модулями, у складі яких: 20 лекційних годин, 8 – практичних, 8 – семінарських.

Перший модуль «Ціннісні засади педагогічної діяльності вчителя музики» містить 5 тем, другий модуль «Ціннісна сфера особистості» – 6 тем, третій модуль «Ціннісні орієнтації майбутнього педагога-музиканта як основа педагогічної діяльності» – 5 тем. Унаочнимо структуру спецкурсу таблицею 1, наведеною нижче.

Варіативна дисципліна «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики» рекомендована до вивчення студентами коледжів мистецтв II курсу у IV семестрі паралельно з предметами «Методика навчання гри на інструменті», «Основи філософських знань», «Людина і світ», «Культурологія», «Педагогіка і психологія», «Соціологія» для надання теоретичної і практичної підготовки студентам перед предметом «Педагогічна практика», що винесений за навчальним планом на III-IV курс. Без знань, отриманих під час вивчення курсу «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики», неможлива реалізація ціннісного підходу під час проходження студентами активної педагогічної практики. Вивчення споріднених тем у різних аспектах – фаховому, методичному, психологічному, педагогічному, філософському, соціологічному – допомагає студентам скласти струнку систему переконань, принципів, що закладають основу аксіологічної складової компетентності майбутнього вихователя музичного виконавця.

Згідно з вимогами освітньо-професійної програми студенти повинні після вивчення спецкурсу знати:

- основні категорії аксіології;
- предмет, функції, призначення предмету «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики» для професійної діяльності;
- нормативну базу освітньо-виховної діяльності;
- специфіку форм, методів, принципів навчання і виховання для шкіл естетичного виховання;
- складові педагогічної майстерності;
- зв'язок між предметами «Педагогіка і психологія», «Методика навчання гри на інструменті», «Педагогічна практика», «Основи філософських знань», «Людина і світ», «Соціологія», «Культурологія» та ін.

вміти:

- аналізувати вивчене, вирізняти у музичному матеріалі ціннісну складову;



- робити аналіз на основі спостережень;
- доводити свої погляди з опорою на дидактичні принципи, методи, психологічні закономірності розвитку;
- розуміти міжпредметні зв'язки і користуватись знаннями зі споріднених дисциплін;
- розробляти і користуватись вправами для саморозвитку;
- долати комунікативні бар'єри, володіти технікою мовлення; розв'язувати конфлікти, що виникають при спілкуванні між учнями, колегами;
- формувати ієрархію ціннісних орієнтацій;
- застосовувати принципи гуманної педагогіки;
- формувати аксіологічну свідомість учнів на музичному матеріалі;
- прищеплювати любов до музики та інших видів мистецтва, використовуючи їх зразки під час занять з учнями.

Формою підсумкового контролю з курсу є недиференційований залік, до якого ми пропонуємо питання на зразок таких:

1. Поняття цінностей у науковому просторі.
2. Поняття ціннісних орієнтацій у науковому просторі.
3. Аксіологія як розділ філософії.
4. Тлумачення цінностей у філософських концепціях минулого і сьогодення.
5. Підходи до класифікації цінностей і ціннісних орієнтацій.
6. Цінності у структурі особистості.
7. Структура ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя музики.
8. Методи діагностики сформованості ціннісних орієнтацій педагога-музиканта.
9. Особливості втілення ціннісного змісту у музичному художньому творі.
10. Моральні ідеали у музичних творах композиторів.
11. Аксіологічна свідомість як найвищий рівень розвитку свідомості.
12. Співвіднесення педагогічної свідомості та аксіологічної свідомості як феноменів.
13. Підходи до професійного відбору на музично-педагогічні спеціальності.

Таблиця 1

**Структура варіативної навчальної дисципліни
«Аксіологічні засади діяльності вчителя музики»**

Назва змістового модуля, теми	Загальна кількість годин	Лекції	Практичні	Семинари
Змістовий модуль I. Ціннісні засади педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики Становлення та розвиток ціннісної складової у педагогічній та музично-педагогічній діяльності Місце та роль цінностей у музичній педагогіці Ціннісні орієнтації як основа я-концепції майбутнього педагога-музиканта Зв'язок педагогічних здібностей та ціннісних орієнтацій професіонала Ціннісний потенціал музичного мистецтва	12	4 2 2		2 2
Змістовий модуль II. Ціннісна сфера особистості 2.1. Місце ціннісних орієнтацій у структурі особистості 2.2. Аксіологічна свідомість як найвищий рівень свідомості 2.3. Моральний ідеал педагога-музиканта 2.4. Стиль педагогічної діяльності як вияв ціннісного ставлення до вихованців і колег 2.5. Професійний етикет у діяльності педагога-музиканта 2.6. Виявлення ціннісних орієнтацій педагога-музиканта у мовленні	12	2 2 2 2		2 2
Змістовий модуль III. Ціннісні орієнтації майбутнього педагога-музиканта як основа педагогічної діяльності 3.1. Розв'язання педагогічних задач з аксіологічним змістом 3.2. Стратегії розв'язання конфлікту з колегами 3.3. Розвиток емпатії та інтуїції вчителя 3.4. Рефлексія у діяльності педагога-музиканта 3.5. Цінність взаємовпливу у співпраці вчителя музики й вихованця	12		2 4 2	



14. Технології втілення морального ідеалу особистості.

15. Класифікація стилів педагогічної діяльності у сучасній музичній педагогіці.

16. Реалізація гуманістичної спрямованості у стилі діяльності педагога-музиканта.

17. Прояв ціннісних орієнтацій особи під час розв'язання конфлікту у спілкуванні.

18. Характеристика посадових обов'язків учителя музики.

19. Етика як наука про мораль.

20. Професійна етика педагога-музиканта.

Висновки. Варіативна навчальна дисципліна «Аксіологічні засади діяльності вчителя музики» є як самостійним компонентом підготовки майбутніх вчителів музики, так і елементом цілісної структури технології формування ціннісних орієнтацій у студентів коледжів мистецтв у процесі вивчення предметів соціально-гуманітарного циклу. Подальшим етапом нашого дослідження буде впровадження спецкурсу у практику навчально-виховного процесу коледжів мистецтв для порівняння результатів констатувального експерименту, спрямованого на діагностику стану сформованості ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів музики, проведеного нами раніше, та формувального.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про вищу освіту : Закон України; чинне законодавство зі змінами та доп. станом на 24.09.2015 року: офіц. текст. – К. : ПАЛИВОДА А.В., 2015. – 100 с.

2. «Ціннісні орієнтації сучасної української молоді» Виступ Міністра молоді та спорту України І.О. Жданова : парламентські слухання ВР України про становище молоді в Україні. – 02.11.2016. – 13 с.

3. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / М.М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 382 с.

4. Про освіту : Закон України № 2145-VIII // Відомості Верховної Ради. – К., 2017. – № 38-39. – Ст. 380. – С. 1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/print1452712935661891>.

5. Концепція гуманітарного розвитку України до 2020 року. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lutskrada.gov.ua/actual/koncepciya-gumanitarnogo-rozvitku-ukrayini-na-period-do-2020-roku>.

6. Про затвердження Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді : Наказ МОН України від 16.06.2015 № 641. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/koncepciya-naczionalno-patriotichnogo-vixovannya-ditej-i-molodi.html>

7. The World Values Survey // The World Values Survey. – 2010. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.worldvaluessurvey.org/>.



УДК 378: 37.07 (043.3)

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН РОЗВИТКУ ЗАГАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ЗДОБУВАЧІВ ТРЕТЬОГО ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО РІВНЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ

Муромець В.Г., к. пед. н.,
 провідний науковий співробітник відділу
 інтеграції вищої освіти і науки
 Інститут вищої освіти
 Національної академії педагогічних наук України

У статті представлений індивідуальний план розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти. Схарактеризовано перелік загальних компетентностей, які формуються у здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти протягом навчання на докторській програмі. Проаналізовано сучасні методи розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти у контексті забезпечення якості докторської освіти: коучингові технології, індивідуальна і групова психотерапія.

Ключові слова: загальні компетентності, індивідуальний план, підготовка докторів філософії, компетентнісні засади, заклади вищої освіти, європейський досвід.

В статье представлен индивидуальный план развития общих компетентностей соискателей третьего (образовательно-научного) уровня высшего образования. Охарактеризован перечень общих компетенций, которые формируются у соискателей третьего научно-образовательного уровня высшего образования в течение обучения по докторской программе. Проанализированы современные методы развития общих компетенций соискателей третьего (образовательно-научного) уровня высшего образования в контексте обеспечения качества докторского образования: коучинговые технологии, индивидуальная и групповая психотерапия.

Ключевые слова: общие компетентности, индивидуальный план, подготовка докторов философии, компетентностный подход, высшие учебные заведения, европейский опыт.

Muromets V.H. INDIVIDUAL PLAN OF DEVELOPMENT OF GENERAL COMPETENCIES OF APPLICANTS OF THE THIRD EDUCATIONAL-SCIENTIFIC LEVEL OF HIGHER EDUCATION: EUROPEAN TENDENCIES

The article presents an individual plan for developing the general competencies of the applicants of the third (educational-scientific) level of higher education. The list of general competencies, which are formed at the applicants of the third educational-scientific level of higher education during studying on the doctoral program, is described. The modern methods of development of general competencies of the applicants of the third (educational-scientific) level of higher education in the context of ensuring the quality of doctor's education: coaching technologies, individual and group psychotherapy are analyzed.

Key words: general competences, individual plan, preparation of doctors of philosophy, competency principles, institutions of higher education, European experience.

Постановка проблеми. У нових умовах творення вітчизняної вищої освіти стартовою платформою професійного розвитку наукового педагогічного працівника є здобуття вищої освіти на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти. Універсальність підготовки здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти полягає в особистісній зорієнтованості освітнього процесу, посилення його інформатизації шляхом просування і підтримки фундаментальних і прикладних докторських досліджень у контексті забезпечення якості сталого людського розвитку відповідно до європейських вимог. Все це вимагає орієнтацію на найкращі світові практики щодо розвитку у здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти за-

гальних компетентностей на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Проблеми розвитку якісної докторської підготовки (PhD) у світі і в Україні в умовах глобалізації та євроінтеграції досліджували Дж. Анастас, М. Винницький [1], І. Вишенська, С. Калашнікова, В. Луговий [4; 5], Ю. Рашкевич [2;5], І. Регейло, О. Слюсаренко, О. Поживілова, Л. Стрельченко, Ж. Таланова [4; 5] та ін. Особливості створення і розвитку європейських докторських програм вивчали А. Барнард, Л. Домінеллі, Д. Завіршек, А. Кампаніні, Дж. Корнбек, К. Лайонз, В. Лескошек, Дж. Лейх, Л. Морріс та інші.

Законодавчою базою для нашого дослідження стали наступні Європейські



нормативно-правові документи, зокрема: European commission. Directorate-general for research and innovation (Directorate B – European Research Area Unit B.2 “Skills” Brussels, 27/06/2011 Report of Mapping Exercise on Doctoral Training in Europe “Towards a common approach” 27 June 2011); European University Association (EUA) – Council for Doctoral Education – Salzburg I and II Principles and Recommendations; Research Careers in Europe Landscape and Horizons”, European Science Foundation 2010.

Постановка завдання. Метою статті є презентація розробленого індивідуального плану розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти із використанням інтерактивних технологій: коучинг, фасилітація, менторінг тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті світової глобалізації і орієнтації на креативну економіку, в Європейському освітньому просторі змінилася стратегія у реформуванні докторської підготовки, зокрема, трансформації кількісних показників освітніх послуг в якісні, відповідно до яких здобувач третього (освітньо-наукового рівня) вищої освіти має володіти загальними компетентностями (transferable skills/soft skills/generic skills), мати стійкі цінності, які потрібні для здійснення співпраці і нетворкінгу.

Як засвідчили результати міжнародних досліджень, зокрема, «Survey on Doctoral Education and Career Preparation» (Golde and Dore, 2001), («Дослідження про докторантуру та підготовку кар’єри») (Golde and Dore, 2001), “2000 National Doctoral Program Survey” (NAGPS, 2001), («Національне дослідження докторських програм 2000 року») (NAGPS, 2001), National surveys the and the ‘PhDs – Ten Years Later’ (Nerad and Cerny, 2002), філософія міжнародної освітньої політики європейських країн має на меті підвищення вимог до розширення принципів спільності між установами та іншими країнами для забезпечення мобільності здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти.

Згідно з європейськими тенденціями щодо підготовки докторів філософії (PhD) така підготовка має включати навчальні програми з розвитку загальних компетентностей (soft skills, transferable skills) задля заохочення проводити фундаментальні і прикладні дослідження у приватних або державних секторах.

Метою нашої статті є презентація європейського досвіду у стратегічному реформуванні підготовки докторів філософії (PhD) у контексті реалізації формування

загальних компетентностей. Тож презентуємо індивідуальний план розвитку доктора філософії у Великобританії.

У документі Quality Assurance Agency (QAA), British Council, порталі Newroutephd, Park, С. “New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK”, Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 27, No. 2, July 2005, pp. 189–207 [6] наведено наступні види підготовки докторів філософії (PhD). Зокрема, аспірантські програми у Великобританії відрізняються широким розмаїттям і можуть бути отримані через:

- традиційні дослідницькі програми (PhD, DPhil);
- програми, що поєднують дослідницьку діяльність з навчанням в Англії і практичними заняттями (New Route PhD);
- професійно зорієнтовані програми (DBA, DEng, DEd);
- присудження ступеня PhD як результат видатної практичної діяльності (PhD by Practice);
- присудження ступеня PhD на підставі видатної публікації (PhD by Publication).

Цікавою нам видається мета і організація професійно зорієнтованих докторських програм на предмет розвитку загальних компетентностей у здобувачів третього (освітньо-наукового рівня) у контексті реалізації управлінської діяльності. Тож, професійно зорієнтовані докторські програми є різновидом навчально-дослідних програм, однак вони зорієнтовані не стільки на розвиток навичок дослідницької роботи і проведення самостійного дослідження, скільки на професійний розвиток студента, пов’язаний із його конкретною професією. Тобто такий вид докторської програми також може функціонувати за типом інтегрованих (структурованих) програм.

Схарактеризуємо методи навчання, які є ефективними як для професійного, так і для особистісного розвитку докторів філософії (PhD).

Навчальні модулі включають теоретичні курси, сучасні підходи до методології досліджень і професійну практику. Основний акцент у дослідницькій роботі робиться на прикладні дослідження, що вносять вклад у розвиток обраної студентом професійної галузі (менеджмент, психологія, освіта, медична галузь, інформаційні технології, інженерія, маркетинг, соціологія, ділове адміністрування тощо). Професійно зорієнтовані докторські програми ведуть до отримання докторських ступенів у певних науках, наприклад, DEd, DEng, DBA, DClinPsych та інші.

Зокрема, у більшості університетів Великобританії: University of York (Йоркський



Таблиця 1

Етапність у побудові індивідуального плану розвитку студентів PhD програми

Назва етапу	Сутність етапу
перший етап – підготовчий	студент PhD програми вивчає звіт за результатами оцінки (якщо він проводився), отримує і вивчає рекомендації з розвитку від наукового керівника, самостійно визначає пріоритети розвитку, при необхідності радиться з консультантом, ментором чи з коучем (зовнішнім або внутрішнім)
другий етап – складання плану	студент PhD програми заповнює таблицю з пріоритетами свого розвитку і карту розвивальних дій, де чітко позначає, як і коли буде розвивати необхідні навички або компетентності
третій етап – узгодження	студент PhD програми погоджує свій ІПР з консультантом і/або керівником і вносить при необхідності відповідні корективи щодо виконання
четвертий етап – затвердження	студент PhD програми затверджує у наукового керівника свій план індивідуального розвитку

Таблиця 2

Освітні кластери для студентів PhD програми із розвитку загальних компетентностей у британських університетах

Назва кластеру	Відповідні навички
<i>базові комунікативні навички, які допомагають розвивати відносини із людьми, підтримувати розмову, ефективно поводитися у критичних ситуаціях при спілкуванні з оточуючими</i>	<ul style="list-style-type: none"> уміння слухати переконавання і аргументація нетворкінг побудова та підтримка бізнес-відносин ведення переговорів проведення презентацій самопрезентація публічний виступ командна робота спрямованість на результат ділове спілкування
<i>навички self-менеджменту, які допомагають ефективно контролювати свій стан, час, процеси</i>	<ul style="list-style-type: none"> управління собою управління емоціями управління стресом управління власним розвитком планування і цілепокладання тайм менеджмент енергія/ентузіазм/ініціативність/наполегливість рефлексія використання зворотного зв'язку
<i>навички ефективного мислення: управління процесами у голові, які допомагають зробити життя і роботу більш системними</i>	<ul style="list-style-type: none"> системне мислення креативне мислення структурне мислення логічне мислення пошук і аналіз інформації вироблення і прийняття рішень проектне мислення тактичне і стратегічне мислення (для керівників)
<i>управлінські навички, які потрібні студентам таких програм, на етапі, коли вони стають керівниками будь-яких бізнес-процесів чи підприємцями</i>	<ul style="list-style-type: none"> управління виконанням планування постановка завдань мотивування контроль реалізації завдань наставництво менторінг коучинг ситуаційне керівництво і лідерство ведення нарад подача зворотного зв'язку управління проектами управління змінами делегування



університет), Bath Spa University (Бат Спа університет), University of Western London (Університет Західного Лондону), University of Reading (Університет Редінга), University of Essex (Університет Есексу) та інші застосують систему програм професійного розвитку здобувачів (*individual development plan*), метою яких є допомога здобувачу планомірно і цілеспрямовано розвивати у себе не тільки професійні, а й загальні компетентності.

Individual development plan for PhD student (індивідуальний план розвитку) – це документ, що описує цілі розвитку і конкретні дії, що дозволяють досягти поставлених цілей.

Індивідуальний план розвитку (*individual development plan for PhD student*) допомагає реалізувати декілька завдань:

- дозволяє студенту розвиватися більш цілеспрямовано і планомірно;
- координує робочі цілі і цілі розвитку;
- надає можливість контролю і самоконтролю за власним розвитком;
- переводить загальні і конкретні ідеї щодо саморозвитку на рівень конкретних дій;
- дозволяє проаналізувати свої сильні і слабкі сторони із використанням різноманітних психологічних систем тестування;
- дозволяє своєчасно підготуватися до майбутніх змін, нових проектів, нової посади;
- допомагає у самоорганізації щодо виконання плану написання дисертаційного дослідження;
- допомагає виділити пріоритети і розставити акценти при навчанні на структурованих докторських програмах.

На наше переконання, системне використання індивідуального плану розвитку

(*individual development plan for PhD student*) зможе забезпечити:

– можливість бачити власний потенціал і прогнозувати можливості свого професійного розвитку;

– баланс у процесах професійного навчання і особистісного розвитку.

У таблиці 1 нами наведено етапність у системі використання індивідуального плану розвитку, тож схарактеризуємо кожний з етапів додатково.

Зокрема, контент-аналіз досвіду британських університетів засвідчив, що основними сферами розвитку студент PhD програми зазвичай бувають наступні:

– розвиток на робочому місці – конкретні зміни у процесі роботи, які сприяють розвитку загальних компетентностей;

– спеціальні завдання (проекти) – участь у такому проекті, який вимагає більш високого рівня загальних компетентностей;

– навчання на досвіді інших – спостереження за людиною, в якій такі загальні компетентності розвинені на найвищому рівні;

– пошук зворотного зв'язку – обговорення із колегами своєї роботи з точки зору розвитку власне загальних компетентностей;

– самонавчання – аналіз своєї роботи і самостійний пошук більш ефективних рішень у розвитку загальних компетентностей;

– тренінги – участь у тренінгових програмах для розвитку загальних компетентностей.

Щодо розвитку загальних компетентностей студентів PhD програми у системі британських університетів, то тут вони представлені у таких кластерах: базові комунікативні навички, навички самодисципліни, навички ефективного мислення

Таблиця 3

Індивідуальний план розвитку для студентів PhD програм щодо розвитку загальних компетентностей (модифікація SMART-технології)

У чому мета мого розвитку?	Що я буду розвивати (зона компетентностей)?	Яким чином я буду розвивати загальні компетентності?
для прикладу: моя мета – це... що для цього мені необхідно зробити: (аналіз всіх наявних бар'єрів на шляху моїх дослідницьких завдань)	для прикладу: компетенції/ навички (необхідні для мого досягнення): пошук і аналіз інформації; управління проектами; системне мислення креативне мислення	для прикладу: інструменти розвитку (підберіть відповідні інструменти розвитку); запросіть зворотний зв'язок в авторитетних і референтних людей
Блок SMART запитань		
Чи конкретна моя мета?	Чи розумію я, у чому вона виражається?	Як я зрозумію, що я досягнув мети?
Чи дійсно досягнення саме цієї мети мені необхідно тут і тепер?	Чи зможу я дійсно її досягти у зазначені терміни?	Яким чином я вимірюю результат? Чи є адекватною мета? Коли я хочу отримати результат? (Рік, місяць, день).



ня, управлінські навички (детальніше представлено нами у таблиці 2).

Таким чином, ми вважаємо, що індивідуальний план розвитку для студентів PhD програми – це власна програма пріоритетних цілей розвитку, кроків і заходів, необхідних для досягнення цих цілей. У таблиці 3 нами представлено зразок адаптованого нами плану індивідуального розвитку для студентів PhD для вітчизняних закладів вищої освіти. Такий план розвитку може складатися на найближчі три місяці, півроку чи рік з урахуванням майбутніх цілей у житті і кар'єрі. Представимо його більш детально.

Висновки з даного дослідження.

Отже, можна стверджувати, що в європейських документах у сфері вищої освіти визнано надзвичайно велику системоутворювальну роль загальних компетентностей для студентів PhD програм. Однак розробка ефективних методів і технологій, які забезпечуватимуть розвиток загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти залишається недостатньо дослідженою. У контексті розроблення ефективних методів розвитку загальних компетентностей здобувачів третього (освітньо-наукового) рівня вищої освіти актуальним залишаються питання щодо імплементації європейського досвіду у вітчизняну систему реформування системи докторської (PhD) програми.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система. Довідник користувача : пер. з англ. /

за ред. Ю.М. Рашкевича та Ж.В. Таланової. – 2-ге вид. – Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2015. – 106 с.;

2. Таланова Ж.В. Докторська підготовка у світі та Україні : [монографія] / Ж.В. Таланова ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т вищ. освіти. – К. : Міленіум, 2010. – 475 с. – Бібліогр.: с. 432-475 (437 назв).

3. Barnard A. Professional doctorates in the social sciences / A. Barnard // Work Based Learning e-Journal – 2011. – Vol. 2(1). – P. 259 – 275.

4. Code of practice for the assurance of academic quality and standards in higher education. Collaborative provision and flexible and distributed learning (including e-learning) [Electronic resource]. – The Quality Assurance Agency for Higher Education, amplified version October 2010. – Mode of access: http://www.bbk.ac.uk/linkinglondon/resources/apel-credit-resources/pub_Nov2010_QAA_COP_section_2_HE_guidance.pdf.

5. Doctoral Programs in Europe, BFUG Report, European University Association, 2010.

6. Jan Petter Myklebust, Rune Nilsen, Analysis of Policies of Doctoral Education Reform in Europe, Doctoral programs in Europe and Ukraine: International Conference Proceedings (2007).

7. The development of national qualification frameworks in Europe. – Luxembourg: Publication Office of the European Union, 2009. – 116 p.

8. Quality Assurance Agency (QAA), British Council, портала Newroutephd, Park, C. “New Variant PhD: The changing nature of the doctorate in the UK”, Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 27, No. 2, July 2005, pp. 189–207.

9. Wendler C., Bridgeman B., Cline F., Millett C., Rock J., Bell N. and McAllister P. (2010). The Path Forward: The Future of Graduate Education in the United States. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

10. Salzburg Principles Mode of access: <http://www.eua.be/cde/about-euacde/euas-work-on-doctoral-ducation.aspx>.



UDC 811.161.2.373

CONTENT, STRUCTURE AND LEVELS OF MASTERING FOREIGN VOCABULARY IN A MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION (HEI)

Oleksii K.B., PhD in Philology,
Associate Professor at the Department of Foreign Languages

I. Horbachevsky Ternopil State Medical University

У статті розглянуто проблему аналізу змісту, структури та рівня засвоєння іноземної лексики. Зміст засвоєння іноземної лексики, на наш погляд, являє собою систему знань і навичок у галузі іноземної мови та іноземної лексики як складника, володіння якими забезпечує розвиток таких пізнавальних процесів, як контекстне мислення, увага, сприйняття й пам'ять, формування суб'єктивності. Отже, структура освоєння іноземної лексики в нашому розумінні являє собою сукупність її компонентів, а саме: знань і навичок; когнітивних процесів: контекстного мислення, уваги, сприйняття, пам'яті; і суб'єктивності.

Ключові слова: *знання та вміння, контекстне мислення, увага, сприйняття, пам'ять, суб'єктивність.*

В статье рассмотрена проблема содержания, структуры и уровней освоения иностранной лексики. На наш взгляд, содержание владения иностранным лексиконом – это система знаний и навыков в области иностранного языка и иностранной лексики как компонента, владение которыми обеспечивает развитие таких когнитивных процессов, как контекстуальное мышление, внимание, восприятие и память, формирование субъективности. Таким образом, структура овладения иностранным лексиконом в нашем понимании является совокупностью ее компонентов, а именно: знаний и навыков; когнитивных процессов: контекстуального мышления, внимания, восприятия, памяти; и субъективности.

Ключевые слова: *знания и навыки, контекстуальное мышление, внимание, восприятие, память, субъективность.*

Oleksii K.B. CONTENT, STRUCTURE AND LEVELS OF MASTERING FOREIGN VOCABULARY IN A MEDICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION (HEI)

This article was written about the problem of the analysis of content, structure and levels of mastering foreign vocabulary. The content of the mastering foreign vocabulary, in our opinion, is a system of knowledge and skills in the field of foreign language and foreign vocabulary as its component, possession of which ensures the development of such cognitive processes as contextual thinking, attention, perception and memory, formation of subjectivity. Thus, the structure of mastering foreign vocabulary, in our understanding, is the totality of its components, namely: knowledge and skills; cognitive processes: contextual thinking, attention, perception, memory; and subjectivity.

Key words: *knowledge and skills, contextual thinking, attention, perception, memory; and subjectivity.*

Under the mastering foreign vocabulary we understand the process of bilateral interaction between the lecturer and students, aimed at acquiring new knowledge in the field of a foreign language; formation of knowledge and skills of intercultural communication; development of cognitive processes: attention, perception, memory, contextual thinking; provision of cognitive activity or subjectivity of students.

The content of the mastering foreign vocabulary, in our opinion, is a system of knowledge and skills in the field of foreign language and foreign vocabulary as its component, possession of which ensures the development of such cognitive processes as contextual thinking, attention, perception and memory, formation of subjectivity.

Thus, the structure of mastering foreign vocabulary, in our understanding, is the totality of its components, namely: knowledge and skills; cognitive processes: contextual

thinking, attention, perception, memory; and subjectivity.

Consider the abovementioned components of the mastering foreign vocabulary. In the centre of work on the lexical side of a foreign language is lexical enrichment of oral and written speech when working with general and specialized texts provided by the program of study a foreign language in a medical HEI. Knowledge of vocabulary, language lexical knowledge and skills imply that students shall:

– be able to find a way to convey the meaning of English words (including realities) in the Ukrainian language;

– be able to collect and systematize English words necessary to describe the Ukrainian realities in the English language;

– identify synonyms, antonyms, root words (within the framework of the subject of educational communication);



- generate new words using different models of word formation;
- disclose the meanings of multicomponent words and expressions;
- use monolingual dictionaries (explanatory dictionary, reference books) and bilingual dictionaries;
- be able to choose teaching aids for independent work on expanding lexical vocabulary in accordance with individual needs.

We will clarify the concepts of “thinking” and “context” to further understanding of the problem of mastering foreign vocabulary, highlighting contextual thinking as means of the abovementioned mastering.

Thinking is a multi-faceted concept, but we are more interested in “speech thinking” as a special form of thinking, which has emerged in the general structure of conscious, expedient activity and has become a special by relatively independent expression of its original and essential integrity through the mastering of communicative means and speech activity itself [6, p. 135]. At the same time, the universal means of communication distinguish language as the most important factor in the formation of individual consciousness, which carries in itself, in each element (in lexical meanings of words, particles, phonemes, etc.) common meaning of actual objects of activity (at the same place) to all those who speak this language.

When dealing with a foreign language (foreign language text or speech) the learner encounters unfamiliar vocabulary, however he/she catches the thought by revealing the meanings of new lexical units through the context. This ability we call contextual thinking.

The context is a verbal or written speech with meaningful completeness, which makes it possible to find out the meaning and significance of individual fragments that make up its composition.

The context serves as a semantic limiter in the process of production and perception of a speech utterance. In the process of speech generation, the semantic limitations, imposed by the context on the use of linguistic units, including lexical ones, are manifested as the interdependence of units in the composition of utterance and as removal of polysemy, inherent to units in the language system [4, p. 186]. In the process of generating an utterance, a semantic correspondence shall be established between units of different language levels, and especially lexical and syntactic, since they reflect the basic ways of speech representation of meanings. In addition, in recent decades, the view has become widespread that the sentence is regarded as a special nominative unit. Its dif-

ference from the word lies in the fact that the sentence is a complete, complex sign, directly related to the event, situation; and the word is a partial sign, correlated with the described event indirectly, due to inclusion in the syntactic structure. The most obvious is the interdependence of lexical and syntactic levels of utterance in analyzing the influence that the choice of predicate has on the choice of syntactic construction. Semantics of the syntactic position has certain limitations on the choice of word [2, p. 218].

These studies show that the use of a certain word as an element of verbal expression of thought always occurs in certain linguistic circumstances. These linguistic circumstances are associated with the conditions for storage of lexical units in human memory (inclusion of words into associative networks) and with the peculiarities of their placement in the context of utterance (effect of contextual functions of motivation of units and removing the ambiguity [5, p. 83]. Language circumstances, on the one hand, require complex procedures for choosing a word and its coordination with other units, and on the other hand, they are the basis for creative use of language units for specific communicative purposes.

Context as a condition of uniqueness of communication shall theoretically coincide with the text as a concrete fragment of communication, which in its turn represents a long and incomplete process, but in certain segments serving as a minimal context not for individual meanings of words and individual sentences, but for the realization of communication goal.

Text and context constitute an inseparable unity, regulated primarily by the epistemology of thinking, realizing in the semantic filling of text the system of language in formal and semantic connections of constituent units (words and phrases). The construction of text is directly dependent on the semantic content of any scale and rather rigid system of continuous context within which the presentation of a topic is carried out, in other words, within the framework of which discourse develops (at the same place).

An essential condition for the disclosure of values of linguistic units shall be considered the context at the level of entire text, and the text is complete communication.

The role of context is most clearly and ultimately determined when translating text from one language to another. The full meaningful correspondence between the translation and the original is achieved only when the condition of transfer of identity of meaning of linguistic units is reached, achieved by preserving the contextual meanings of the entire set



of phrases of text [3, p. 160]. Any polysemy of linguistic units, phraseology, realities can be translated not by virtue of some abstract correspondence of individual vocabulary units, but by the discovery of all contextual semantic links of elementary units that form the whole communicative segment [4, p. 199].

Interpretation of isolated phrases and words is impossible in general, and therefore translation itself is impossible, no matter how complete the word-by-word and phrase correspondences were in the original language and translation. Only the context can disclose the meaning of linguistic units, and the context, which extends to the entire text, justifies the rejection from literal translation and allows a variety of ways to fill in the meaning of units [4, p. 201].

The foregoing indicates that contextual thinking, as ability to uncover the meanings of linguistic units through the context, sufficiently manifests with the essential condition of considering the context at the level of entire text, which is complete communication. And for the most complete mastering of foreign vocabulary, it is necessary to pay attention to the fact that difficulties of translation are essentially connected not with the knowledge of language or "poor memory in words" but with the ability to find in language systems those patterns that determine the place of each language unit in the corresponding semantic surrounding of semantic situation of languages of translated originals, i.e. which dictate the only contextual possibility of adequate transmission of the content of text or speech. However, this provision requires additional research and experimental verification.

Speaking of the development of ability to uncover the meanings of linguistic units through context or contextual thinking, we touch the process of understanding the text, which is largely subordinated to the student's psychological activity. And in this respect, attention plays an important role, ensuring the accuracy and depth of perception of the object, as well as the accuracy and depth of its understanding. In psychology, attention is defined as the direction and focus of consciousness on a particular object in the process of one or another activity. The object of attention can be any object or phenomenon of life, including text. Attention ensures accuracy and depth of perception of the text, helps to understand and remember better what was perceived.

The emphasis on perception of words affects the understanding of the text differently depending on belonging to a particular group. If attention is focused on words of the first group, then this has a positive effect on understanding the general content of the text.

If words of the second group are singled out, this disrupts the understanding of text, since there is a concentration of attention on the incomprehensible, and individual words begin to act as a psychological barrier preventing the understanding of entire text. In this regard, it seems appropriate to introduce exercises for reading and understanding foreign texts that contain a certain number of unfamiliar vocabulary. It is necessary to set the task to students to guess the content of text with the presence of a certain number of new words based on the context, thus developing contextual thinking. The focus of attention on the words of the third group acts in two ways on the understanding of text. It depends on the informative value of certain words. So, for example, adjectives mainly serve to communicate the qualities of objects, and their allocation does not contribute to understand the text. While verbs carry a message about actions, states, therefore, when you set them apart, the understanding of general content of the text almost does not suffer.

In addition to attention and perception, there are a number of other psychological properties of a person that determine the process of understanding. So, for example, the ability to hold in memory already read, which is facilitated by the presence of a well-developed memory, is of particular importance.

Increasing the level of students' learning of a foreign language and vocabulary, as a component of it, requires improving the content and methods of their education. To do this, it is necessary to identify and maximize the functional capabilities of students, to identify rational ways in the learning process. A certain role in the solution of these problems can be played by the development of training methods, taking into account certain features of the students' short-term memory.

Short-term memory is understood as a short-term (from a few seconds to several minutes) storage of information necessary to solve any particular task of activity. A broader definition is given by G.V. Repkina, under which the short-term memory means "processes that ensure the storage, preservation and reproduction of information necessary to achieve the goal of a particular action and losing its relevance and feasibility after its implementation" [7, p. 13].

As shown in the studies of G.V. Repkina, short-term memory provides the process of performing a certain action, i.e. remembering and reproducing of information, coming as the action is performed and which is necessary for specific purposes.

A characteristic feature of this form of memory is that it can be easily disturbed



by the action of various external stimuli. Any strong impact during the formation of short-term memory can negatively affect the formation of long-term memory and in the future information will either be poorly reproduced or will not be reproduced at all. If, during the formation of short-term memory, such actions are not made, then a long-term memory will be formed on the basis of short-term memory, which will be fully reproduced as necessary.

When considering the role of memory processes, in particular, memory in the mastering of foreign vocabulary, it is of scientific interest for our study to identify the two-way dependence of characteristics of short-term memory on the structure of activity it serves and the productivity of latter from characteristics of short-term memory. In this regard, it was recognized of great importance the level of formation of operational units of memory [4, p. 209].

Consequently, the abovementioned provisions allow us to recognize the legitimacy of authors' conclusion that the presence of two-sided conditionality of characteristics of short-term memory (embodied in the formed operational units of memory of different levels) and the specific structure of the activity, which it serves, opens the principal possibility of controlling this type of memory in the process of purposeful mastering foreign language and foreign vocabulary as its component. And the main way of management is the organization of activity that will ensure the formation of optimal operational units of memory for this activity [И.А. Зимняя, 1984].

To master foreign vocabulary, the interaction of short-term and long-term memory is necessary. N.I. Zhinkin believes that in long-term memory are formed grids of phonemes and morphemes on which verbal knowledge and skills are based. In his opinion, the emerging in mind model is immediately filled with material from the morpheme grid, receiving in speech appropriate composition according to the situation.

P.K. Velitchenko believes that the interaction of short-term and long-term memory comes to comparison of information entering into the short-term memory with the relevant information stored in long-term memory.

In this paper, the functional interaction between short-term and long-term memory is understood as a form of interconnection in which any changes in the content of short-term memory invariably entail corresponding changes in the work of long-term memory. The dynamics of this relationship in the process of mastering foreign language and, in particular, foreign language vocabulary can

be traced from the efficiency of transcoding processes that occur, as is known, in short-term memory and allow access to information in long-term memory [1, p. 38].

At the initial stage of mastering a foreign language, it is necessary to constantly address to long-term memory in order to establish the meaning – intention because of underdevelopment of foreign internal speech and, in fact, comprehension of information only in native language. This is the case when the foreign language complex is not directly connected with the designated image of object, but it is connected with it through the medium of native word. Attempts to directly understand foreign speech are not successful, because, firstly, the foreign language complex is associated with the word of native language, and only the latter excites the first signal system. Likewise unsuccessful are attempts to express the thoughts directly in the foreign language when, at excitation the first signal system, is closed, first of all, the connection with the word of native language, and only from it there is an excitation to the foreign-speaking complex. Performed, in this case, processes of transcoding words into meaning and the meaning into words in short-term memory are evidently accompanied by a tense, repeatedly repeated search of corresponding categories of linguistic order. That is, the extraction at the level of (unrelated) individual concepts in long-term memory (in listening, speaking and reading in the foreign language) and, accordingly, ends with the formation of operational units of memory of lower levels. These operational units of memory differ in information capacity, slow formation speed and the least accuracy of initial invariant [1, p. 76].

At the next stage of mastering the foreign language and vocabulary as its component, the need to address to long-term memory is removed due to the mastering of foreign internal speech, when the connection between the native word and the image of the subject is increasingly weakened and it becomes possible to consistently comprehend the information being processed in both languages. The remaining need to understand the linguistic side of the message can hamper, to some extent, the success of transcoding processes, resulting in the formation of operational units of higher level of memory. Differing by an insignificant increase in capacity, these operational units of memory will be marked by some acceleration of formation and increase in the accuracy of correspondence to the original invariant.

When translating from native language into foreign language, in comparison with translation from foreign language into na-



tive language, the investigated interrelation is marked by less lability in accordance with the received lower parameters of capacities, deployment speed and accuracy of operational units of memory. As manifestation of inadequacy of the development of short-term memory in terms of retaining and anticipating of linguistic information, as well as strengthening of control over the correspondence of extracts to intention, which is caused by the limited linguistic experience and, in fact, by the low semantic organization of foreign meanings within cognitive structures in long-term memory, making imperfect the processes of comparison of search information with long-term storage.

All abovementioned components of the mastering foreign language vocabulary effectively develop upon condition that the cognitive activity of students is provided in the educational process of a technical college. Cognitive activity is an active state of personality, which is characterized by the desire for learning, mental stress and manifestation of willful efforts in the process of mastering of knowledge, in our study of foreign vocabulary. Activity or subjectivity is manifested in the ability to be the strategist of one's own activity, to set and adjust goals, to realize motives, to independently build up actions and to assess their conformity to intended purpose. The development of subjectivity of university students is one of the topical and promising tasks of the national higher school. Subjectivity as a condition and quality is a factor for the emergence of a creative personality and is formed in students of higher education institutions in the entire multifaceted spectrum of their educational activities, part of which is the mastering of foreign language and vocabulary as its component, provided that this activity is organized and implemented in the context of modern scientific and pedagogical ideas related to the humanization of educational process [1, p. 115].

For experimental study of acquisition of foreign language vocabulary by students of medical HEI, we have developed the following levels:

1. Low level. Knowledge and skills at this level are determined by the fact that students can understand familiar names, words and simple sentences, can use familiar words in simple phrases of general character, can ask and answer simple questions, related to the immediate sphere of communication.

Cognitive processes are determined by tests on contextual thinking (disclosing the values of lexical units through the context), perception (visual and auditory differential sensitivity), attention (Correction test, Mun-

sterberg test), memory (visual and auditory short-term memory, visual and auditory long-term memory, visual and auditory memorization of words in sentence, semantic, logical and involuntary memorization). These tests have a school of measuring from 0 to 9 points. Cognitive processes at this level range from 0 to 3 points.

Subjectivity is determined by observation. At this level, the student is inactive, does not show interest to assignments, reluctantly participates in collective work.

2. Medium level. Knowledge and skills at this level involve understanding of basic provisions of clearly stated speech corresponding to the standard norms of language on familiar topics, understanding texts that contain the most common vocabulary of general and professionally-oriented nature, ability to combine phrases in a simple order to convey the content of general and special text.

Cognitive processes are determined from 4 to 6 points at the medium level.

At this level, the student readily fulfills assignments, participates more actively in collective work, shows interest in tasks that involve independent work.

3. High level. Knowledge and skills at high level show that the student can read texts and articles containing special vocabulary and touching modern problems, can take an active part in discussions within the familiar context, explaining and confirming their views, can produce detailed descriptions on a wide range problems related to their professional interests.

Cognitive processes at high level have indicators from 7 to 9 points.

At high level, the student actively participates both in practical classes and in independent work, takes the initiative in collective work, carries out the proposed tasks with interest, seeks additional information on the given topic.

Summarizing the abovementioned, it can be noted that:

The content of mastering foreign vocabulary is the system of knowledge and skills in the field of foreign language and foreign vocabulary as its component, mastering of which ensures the mastering of cognitive processes: contextual thinking, attention, perception and memory, formation of subjectivity.

The structure of mastering foreign language vocabulary – combination of its components, namely: knowledge and skills; cognitive processes: contextual thinking, attention, perception, memory; and subjectivity.

Knowledge and skills in the field of foreign language and foreign vocabulary as its component are formed through the development



of cognitive processes, such as contextual thinking or the ability to reveal the values of lexical units through the context. With the development of this ability, it should be noted that each language unit has a definite place in corresponding semantic environment of conceptual situation of the language, necessary for a single contextual possibility of conveying the content of text or speech.

Contextual thinking is closely connected with attention, because this mental process provides both the accuracy and depth of perception of the text or speech, and their understanding.

The process of memory (in particular, short-term memory) ensures that the contextual value of lexical units is retained throughout the text or speech and, in the absence of external stimuli, long-term memory is formed on the basis of short-term memory, fully reproduced as necessary.

Components of the mastering of foreign language vocabulary: knowledge, skills, cognitive processes: contextual thinking, process-

es of memory, attention and perception – are developed with great success if the cognitive activity of students in the educational process of medical HEI is ensured.

REFERENCES:

1. Alekseeva P.D. Functional interaction of operational and long-term memory when mastering by verbal translation / P.D. Alekseeva. – Minsk, 1992. – 96 p.
2. Arutyunova N.D. The sentence and its meaning / N.D. Arutyunova. – M. : Nauka, 1976. – 384 p.
3. Vygotsky L.S. Thinking and Speech / L.S. Vygotsky // Collected Works in 6 volumes. – M. : Pedagogics, 1982. – T. 2. – 361 p.
4. Kolganova S.O. Semantic Violations in the Relationship between the Word and the Context / S.O. Kolganova. – Yekaterinburg, 1976. – 276 p.
5. Kolshansky G.V. Contextual Semantics / G.V. Kolshansky. – M. : Nauka, 1980. – 151 p.
6. Psycholinguistic studies of the meaning of the word and understanding of the text / Head. Ed. A.A. Zalevskaya and others. – Kalinin : KSU, 1988. – 165 p.
7. Repkina G.V. Investigation of operational memory: Author's abstract / G.V. Repkina. – M., 1967. – 17 p.

УДК 378:147+378.661.014.3

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АМЕРИКАНСЬКОГО ДОСВІДУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СЕСТРИНСЬКОЇ СПРАВИ В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР В УКРАЇНІ

Пікон К.С., віце-президент
Global Professional Consulting, США

У статті проаналізовано основні особливості американської вищої освіти. Розглянуто специфіку професійної підготовки медичних сестер у США. Охарактеризовано основні етапи та програми здобуття медичними сестрами США професійної освіти. Зіставлено особливості професійної освіти медичних сестер в Україні в порівнянні з медсестринською освітою в США. Подано рекомендації щодо можливостей використання американського досвіду професійної підготовки фахівців сестринської справи в системі професійної освіти медичних сестер в Україні.

Ключові слова: медична сестра, медсестринська освіта, ступенева освіта, професійна підготовка медичних сестер у США, професійна освіта медсестер в Україні.

В статье проанализированы основные особенности американского высшего образования. Рассмотрена специфика профессиональной подготовки медицинских сестер в США. Охарактеризованы основные этапы и программы получения медицинскими сестрами США профессионального образования. Сопоставлены особенности профессионального образования медицинских сестер в Украине по сравнению с медсестринским образованием в США. Представлены рекомендации относительно возможностей использования американского опыта профессиональной подготовки специалистов сестринского дела в системе профессионального образования медицинских сестер в Украине.

Ключевые слова: медицинская сестра, медсестринское образование, ступенчатое образование, профессиональная подготовка медицинских сестер в США, профессиональное образование медсестер в Украине.



Pikon K.S. POSSIBILITIES OF THE AMERICAN EXPERIENCE OF NURSES PROFESSIONAL TRAINING USE IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION OF NURSES IN UKRAINE

The main features of American higher education are analyzed in the article. Specificity of professional training of nurses in the USA is considered. The main stages and programs of obtaining professional education by the USA nurses are described. Features of vocational education of nurses in Ukraine and nursing education in the United States are compared. Recommendations regarding the possibilities of using the American experience of professional training of nursing specialists in the system of vocational education of nurses in Ukraine are presented.

Key words: nurse, nursing education, stage education, nurses' professional training in the USA, professional nursing education in Ukraine.

Постановка проблеми. Майже одночасно зі здобуттям Україною незалежності, у 1992 році, запроваджено ступеневість вищої освіти. Упровадження ступеневої вищої освіти, за свідченням Ю. Філіповича, відкриває нові можливості для задоволення потреб особи, сприяє гнучкості загальноосвітньої, загальнокультурної та наукової підготовки фахівців, підвищенню їх соціального захисту на ринку праці й інтеграції у світове освітянське співтовариство [6, с. 150]. Основним документом, що регулює ступеневість вищої освіти в Україні, є Закон України «Про вищу освіту», який реалізовується на кількох рівнях. Зокрема, Законом передбачено чотири рівні акредитації ВНЗ: перший – училища, технікуми; другий – коледжі; третій і четвертий – інститути, університети, академії, консерваторії. Окрім того, в Україні існує диференціація типів ВНЗ: Національний вищий навчальний заклад, університет, академія, інститут, коледж, технікум, училище. Ступеневість вищої освіти в Україні виявляється й у тому, що у ВНЗ готують фахівців за різними освітньо-кваліфікаційними рівнями: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр [6, с. 150].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні аспекти професійної підготовки медичних сестер відображено в працях О. Тарасенко, Н. Лісної-Міської, І. Губенко, Г. Кадучакової та ін. Проблему підготовки медичних сестер у США досліджували С. Ястремська, Р. Залілов, І. Мельничук, С. ЛаРокко та ін. Підготовка медичних сестер України до професійної діяльності була предметом досліджень І. Махновської, С. Ястремської, І. Мельничук та ін.

Попри те що дослідники неодноразово звертали увагу на різні аспекти професійної освіти медичних сестер, практично невивченим залишається питання щодо можливостей використання досвіду західних країн, зокрема США, у галузі професійної медсестринської освіти в Україні.

Постановка завдання. Метою дослідження є визначення можливостей використання американського досвіду професійної підготовки фахівців сестринської

справи в системі професійної освіти медичних сестер в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Епоха глобалізації суттєво впливає на систему вищої освіти різних країн. У цьому плані США не є винятком. Попри те що американські заклади вищої освіти залишаються незмінною, консервативною частиною суспільної структури, це є лише зовнішнім виглядом. Досить часто саме американські ВНЗ демонструють ранні ознаки змін задовго до того, як глобалізаційний процес повною мірою виявляє себе в інших країнах. На думку О. Замуліна, при більш детальному розгляді американські університети виявляють численні зміни, тісно пов'язані між собою, що певною мірою дає змогу говорити про кристалізацію нової парадигми університетської освіти. Передусім ідеться про виникнення нового зразка освіти, що перетворює всі складові компоненти університетської структури й сам університет на дещо інше, порівняно з його традиційним розумінням [1, с. 1].

Зміни, що нині відбуваються в системі вищої освіти США, відображаються не лише в загальних аспектах управління ВНЗ, а й у питаннях конкретного формування навчальних програм та управління процесом навчання.

Важливою рисою системи вищої професійної освіти в США, зокрема й медсестринської освіти, є міждисциплінарність. *Interdisciplinary* й *multidisciplinary* – два основоположні поняття в американських ВНЗ. Вони означають передусім те, що практично жоден традиційний предмет викладання, традиційна спеціальність або галузь знання в чистому вигляді більше не влаштовує потенційних студентів. Постійно й у великій кількості потрібні нові складові освітні продукти, які в будь-якій комбінації будуть містити компонент бізнес-освіти та менеджменту. На думку О. Замуліна, такий стан речей невдовзі може призвести до того, що факультети як структурні одиниці ВНЗ почнуть відмирати. Вони поступатимуться місцем динамічним міждисциплінарним програмам, які відкриваються й закриваються відповідно до запитів ринку



та спираються на рухливий кадровий склад професорів, які працюють на підставі договору. Отже, імовірно є можливість формування нового типу професора (викладача). Він зможе легко переналаштовувати своє викладання, бути фахівцем у декількох суміжних галузях, знайде контакт із будь-якою аудиторією незалежно від рівня її підготовки, оперуватиме мультимедійними технологіями [1, с. 4].

Особливістю роботи медичних сестер у західних країнах є те, що вони мають можливість для кар'єрного та професійного зростання, що, у свою чергу, визначає особливості процесу професійної підготовки фахівців сестринської справи. Як правило, сестринська праця передбачає високий рівень освіти. У цьому контексті в країнах Західної Європи та США реалізовується концепція освіти протягом усього життя, неперервної освіти («long life education»).

Так, у країнах Західної Європи та США в цьому контексті реалізована концепція освіти протягом усього життя. Як зазначає О. Тарасенко, для освіти медичних сестер у США характерною є певна диференціація. Так, першим етапом одержання медсестринської освіти є кілька місяців на курсах перепідготовки для випускників шкіл (для роботи сертифікованим помічником медичної сестри). Наступним етапом стає одно-дво-трирічне навчання в медичних училищах (медсестринських школах). Далі медичні сестри можуть здобувати університетську освіту (випускник отримує ступінь бакалавра сестринської справи), післядипломну освіту в магістратурі, одержувати науковий ступінь доктора наук із сестринської справи (PhD) [5].

Нині в США існує 3 основні способи підготовки ліцензованих медсестер (Registered nurse – RN): підготовка для отримання ступеня бакалавра (baccalaureate degree – BS), ступеня асоціата (associate degree – AD) і диплома.

За свідченням С. ЛаРокко, всі три згадані програми підготовки передбачають вивчення біологічних наук, сестринської теорії і практики й отримання практичного досвіду. Для отримання ступеня бакалавра (BS) потрібно вчитися в коледжі чи університеті протягом чотирьох років. Слід зауважити, що це перший ступінь вищої освіти, який нині лише починають упроваджувати в Україні. Важливо, що програма підготовки бакалавра медсестринства передбачає вивчення здобувачами цього ступеня великої кількості гуманітарних дисциплін на додачу до фахових, сестринських навчальних курсів [3, с. 41].

Ступінь асоціата може бути отриманий у місцевих коледжах (community colleges) і коледжах нижчого ступеня (junior colleges). Термін навчання в таких закладах становить 2–3 роки. Водночас програми для отримання диплома пропонуються здебільшого лікарнями, де термін навчання становить 3 роки. Статистичні відомості свідчать, що у 2014 р. в США існувало 709 програм для отримання ступеня бакалавра, 850 – для отримання ступеня асоціата і близько 70 – для отримання диплома в школах при лікарнях (Bureau of Labor Statistics, 2014) [3, с. 42].

Суттєвим є той факт, що для людей, які вже мають ступінь бакалавра в іншій галузі, в американських ВНЗ існують прискорені програми для отримання ступеня бакалавра сестринської справи. Зазвичай навчання займає 12–18 місяців, але до початку навчання може знадобитися додатковий час, щоб пройти основні наукові дисципліни, якщо вони не були пройдені під час отримання вже наявного ступеня бакалавра. У 2008 р. в США існувало близько 200 таких програм і ще близько 40 перебували на стадії розроблення. Згідно з даними Управління охорони здоров'я і медичного обслуговування (Health Resources & Services Administration), підготовка за більшістю з них почалася в останні 15 років. Очевидною є доцільність застосування такого підходу в Україні. Можливість здобувати ступінь бакалавра, маючи вже наявний диплом в іншій галузі, значно скорочує час навчання, натомість створює для здобувача ступеня умови, в яких він може зосередитися на засвоєнні теоретичного і практичного матеріалу з фахових дисциплін.

З 60-х рр. минулого століття Американська асоціація медсестер (American Nurses Association, ANA) виступає за те, щоб розглядати ступінь бакалавра як обов'язковий для будь-якої медсестри. У деяких штатах розробляються закони, відповідно до яких усім медсестрам (медбратам) необхідно буде отримати ступінь бакалавра протягом 10 років після отримання першої ліцензії [3, с. 42].

На особливу увагу заслуговує аналіз змісту підготовки медичних сестер у США. Такі навчальні курси, як анатомія і фізіологія, мікробіологія і хімія, а також суспільні науки, такі як психологія й соціологія, є основними компонентами будь-якої програми підготовки. Серед спеціальних дисциплін, що вивчаються здобувачами медсестринської освіти, варто відзначити такі курси, як «Основи сестринської практики», «Сестринська справа в хірургії (для дорослих)», «Педіатрія», «Сестринська справа в галузі забезпечення психічного здоров'я» та «Акушерство» [8, с. 13].



Специфічною особливістю програми бакалаврату є те, що вона, як правило, включає в себе вивчення здоров'я населення певної території (міста, округу, штату) (community health nursing), причому в обов'язок студента входить надання допомоги пацієнтам на дому. Використання такої практики є доцільним і в системі вищої освіти в Україні, оскільки часто процес здобуття майбутніми медичними сестрами професійної освіти є дещо академічним, позбавленим достатньої кількості практичних занять, під час яких студенти мали б змогу в реальних умовах відпрацювати професійні навички.

Дисципліна «Оцінка здоров'я» може вивчатися як окремих курс або бути складовою частиною основного курсу. Програми підготовки бакалаврів для наукових досліджень у сестринській справі включають у себе такі навчальні курси, як статистика, фармакологія й патофізіологія. У програмах підготовки асоціатів ці дисципліни є, як правило, частиною інших і вивчаються поверхово. У зв'язку зі значним збільшенням в останні десятиліття кількості людей похилого віку догляд за ними може бути як окремою дисципліною, так і дисципліною, включеною в курс по догляду за літніми людьми [8, с. 15].

Додатково майбутніми медсестрами в США можуть вивчатися етика, історія сестринської справи, сучасні проблеми сестринської справи, лідерство, розвиток людини. Часто в програми включають курси зі спілкування (ділового, професійного). У всіх програмах виокремлено час для проходження практики в різних закладах.

Випускники, які навчалися за всіма трьома програмами, повинні бути готові до здійснення безпосереднього догляду за пацієнтами. У випускників, які отримали ступінь бакалавра, найбільше можливостей для кар'єрного зростання; найчастіше вони продовжують навчання, щоб стати адміністраторами, дослідниками, клінічними фахівцями (clinical specialists) або практикуючими медсестрами (nurse practitioners) [3, с. 42].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, нині система вищої медсестринської освіти в США представлена різними програмами. Окрім того, для вищої освіти США, зокрема медсестринської освіти, характерними є ступеневість і міждисциплінарність. Саме завдяки такій організації навчання майбутніх медичних сестер у США уможливується реалізація принципу навчання протягом усього життя, коли фахівці поступово, переходячи від одного ступеня освіти до іншого, підвищують свій профе-

сійний рівень і вдосконалюють уміння й навички. Важливою ознакою медсестринської освіти в США є акцент на практиці, формуванні професійних навичок у конкретних життєвих ситуаціях. Визначені особливості професійної підготовки медичних сестер у США визначають якість медсестринської освіти, є її запорукою. Доцільним є використання окремих здобутків американської медсестринської освіти системою професійної підготовки медичних сестер в Україні, зокрема ступеневості, диференціації навчальних програм для фахівців, які мають різну базову освіту, акцентування уваги на практичних професійних ситуаціях з метою формування фахових знань, умінь і навичок. Проведене дослідження не вичерпує всієї глибини проблеми. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у формуванні конкретних рекомендацій щодо застосування американського досвіду вищої медсестринської освіти в процесі професійної підготовки майбутніх медичних сестер в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Американское университетское образование / [О.А. Замулин, Б.Г. Капустин, Д.Л. Константиновский и др.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://fir.nes.ru/~ozamulin/NTFtrip_report.pdf.
2. Залилов Р.Ю. Уровневая система подготовки по медицинским специальностям в России и США на примере Новгородского и Массачусетского университетов / Р.Ю. Залилов, А. Босхонджиев, Н.А. Лебедева // Вестник Новгородского государственного ун-та. – 2011. – № 64. – С. 32–34.
3. ЛаРокко С.А. Обучение медсестер в США / С.А. ЛаРокко // Медицинская сестра. – 2010. – № 8. – С. 41–43.
4. Махновська І.Р. Професійна підготовка магістрів сестринської справи в умовах ступеневої освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.Р. Махновська. – Житомир, 2015. – 312 с.
5. Тарасенко Е.А. Перспективы образования медицинских сестер / Е. А. Тарасенко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.vmsn.ru/media/file/binary/2017/4/29/202249015022/tarasenko_pdf.pdf?srv=app1.
6. Філіпович Ю. Ступенева освіта – сучасний підхід до впровадження конкурентоспроможності на ринку праці / Ю. Філіпович, А. Філіпович // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 1.1. – С. 149–156.
7. Ястремська С.О. Ретроспективний аналіз наукових передумов становлення світової та вітчизняної систем медсестринської освіти / С. О. Ястремська // Молодий вчений. – 2017. – № 4(44). – С. 510–514.
8. Kadučáková H. Using of effective methods of education in nursing / H. Kadučáková // Studia Medyczne Akademii Świętokrzyskiej. – 2007. – Т. 7. – С. 11–17.



УДК [356.35:378.6] (477)

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВІЙСЬКОВИХ ЮРИСТІВ

Радченко К.А.,
начальник кафедри загальновійськових дисциплін
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого

У статті розглянуто питання, пов'язані з діагностикою сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів. Визначено сутність і структуру професійної компетентності цих фахівців. Обґрунтовано критерії (професійно-знаннявий, професійно-особистісний, професійно-операційний), подано показники та надано характеристику рівнів професійної компетентності військових юристів.

Ключові слова: професійна компетентність, компетентнісний підхід, критерії, показники, вміння, навички, військові юристи.

В статье рассмотрены вопросы, связанные с диагностикой сформированности профессиональной компетентности будущих военных юристов. Определена сущность и структура профессиональной компетентности данных специалистов. Обоснованы критерии (профессионально-знаниевый, профессионально-личностный, профессионально-операционный), представлены показатели и дана характеристика уровней профессиональной компетентности военных юристов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, компетентностный подход, критерии, показатели, умения, навыки, военные юристы.

Radchenko K.A. CRITERIA, INDICATORS AND LEVELS OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE MILITARY LAWYERS

The article deals with issues related to the diagnostics of the formation of professional competence of future military lawyers. The introduction of a competent approach in the educational process of training lawyers based on European experience is substantiated. The concept of "professional competence" is considered and its structural components (knowledge-tremholological, personally-professional, professional-operational) are determined. On this basis, the connection between the structural components of professional competence and the criteria for its diagnosis is shown. The purpose of the paper is to define and justify the criteria, indicators and levels of formation of the professional competence of future military lawyers. The indicators of each criterion are revealed and the level of professional competence of military lawyers is described. The practical value of the proposed criteria, indicators and levels of the formation of professional competence is that their implementation will allow an adequate efficiency of this process.

Key words: professional competence, competence approach, criteria, indicators, skills, military lawyers.

Постановка проблеми. Основною метою професійної освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоспроможного на ринку праці, компетентного, який вільно володіє професійними вміннями та навичками, орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатний до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності. Для досягнення цієї мети у вітчизняну освітню практику запроваджені компетентнісний підхід, який поступово посів одне з провідних місць і відкрив нові методологічні шляхи в якісному вдосконаленні професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей. Для європейських країн характерним є компетентнісне навчання в галузі професійної освіти – це навчання, зорієнтоване на практичну складову підготовки, тобто на те, щоб фахівець (бакалавр, молодший спеціаліст) володів професійними вміннями та навичками й був здатний

самостійно застосовувати їх після закінчення навчання, тобто був компетентним.

Запровадження компетентнісного підходу в юридичну освіту зумовило *проблемне питання*, розв'язання якого вимагає визначення сутності і структури професійної компетентності військового юриста, а також критеріальної основи для діагностики сформованості цього особистісного феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням критеріїв, показників і рівнів професійної діяльності представників різних професій присвячені дослідження Л. Бурдейної, О. Вишневської, Н. Замкової, Н. Кожемякіної, Н. Логутіної, Л. Нікіфорової, С. Тарасової, Н. Чабан, В. Черевко та ін.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні й обґрунтуванні критеріїв, показників і рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів.



Виклад основного матеріалу дослідження. Професійну компетентність майбутнього військового юриста розглядаємо як цілісний, особистісний феномен та інтегративну характеристику особистості, яка поєднує володіння майбутнім фахівцем системою знань, умінь і навичок військово-юридичного спрямування, сформованість професійно важливих якостей особистості юриста, що забезпечить ефективне виконання професійних функцій з метою захисту прав і свобод людини, загальних інтересів суспільства та держави. Ураховуючи складність цього феномена, ми виділили його компоненти, тобто комплекс професійних компетенцій майбутніх військових юристів, а саме систему знань, умінь і навичок, здатностей і професійно значущих якостей особистості, які забезпечують виконання професійних обов'язків.

На цій підставі нами визначено в структурі професійної компетентності майбутніх військових юристів такі компоненти: *знаннєво-термінологічний* (загальнопрофесійні та когнітивні компетенції); *професійно-особистісний* (особистісна (загальні та спеціальні здібності, професійно важливі якості), комунікативна та мотиваційна компетенції); *професійно-операційний* (спеціальні й фахові компетенції).

Для здійснення ефективної діагностики формування професійної компетентності майбутніх військових юристів актуальності набуває питання про визначення науково обґрунтованих критеріїв оцінювання рівня її сформованості, що є достатньо складним, оскільки важко піддається кількісним вимірюванням. Без формулювання критеріїв робота з формування професійної компетентності майбутніх військових юристів вже на самому початку виявляється невизначеною: невідомо, за якими ознаками можна судити, що вдалося вибрати найкращий у цих умовах варіант формування професійної компетентності майбутніх військових юристів.

Характеристики за рівнями сформованості можна виявити лише на основі орієнтирів, якими є критерії. В енциклопедичному словнику поняття «критерій» визначається як ознака, за якою можна судити про щось, мірило для визначення, оцінювання предмета чи явища, підстава для оцінювання або класифікації чогось. У філософії під поняттям «критерій» розуміють об'єктивну ознаку, за допомогою якої здійснюється порівняльна оцінка досліджуваного явища, ступеня розвитку його в різних обстежених осіб або сукупність таких якостей явища, що відображають його суттєві характеристики й саме тому підлягають оцінюванню [2].

Так, П. Ясінець, вивчаючи сучасні проблеми професійної підготовки, конкретизує значення критерію як «міри оцінювання досліджуваного явища та тих змін, які відбулися в розвитку окремих складових чи особистості в цілому в результаті експериментального навчання та виокремлених педагогічних умов, за яких визначена гіпотеза відповідає чи не відповідає результатам експерименту» [4, с. 68]. Саме це визначення критеріїв нами взято за основу в дослідженні. У свою чергу, показники – це дані, які свідчать про розвиток і перебіг чогось [4]. У дослідженні – інтегрованих критеріїв прояву професійної компетентності майбутніх військових юристів.

Отже, критерієм вважається ознака, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація будь-якого явища, процесу, діяльності.

Аналіз наукових досліджень (В. Андреева, В. Казакова, Т. Матвеевої, Ю. Якименка) свідчить про те, що вибір критеріїв має здійснюватися з урахуванням таких вимог: кількість критеріїв повинна бути невеликою за кількістю, але достатньою для визначення сформованості досліджуваного явища; система критеріїв має відображати реально існуючу діяльність фахівців з реалізації функцій, тобто бути об'єктивною; кожен критерій повинен бути сформульований чітко, мати якісну та кількісну характеристики; система критеріїв повинна відображати найбільш суттєві ознаки процесу формування досліджуваного явища (у нашому випадку – професійної компетентності майбутніх військових юристів) і його результати.

Критерій, на думку П. Яременко, є сукупністю основних показників, що розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості. Отже, будучи компонентом критерію, показник є конкретним і типовим проявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна «визнати» наявність якості, судити про рівень її розвитку. Щоб показник відповідав своєму призначенню, він повинен по кожному критерію розкривати сутність відповідної якості [3].

Показники, будучи складовою частиною критеріїв, слугують типовими й конкретними проявами найважливіших сторін оцінюваного явища. Показники повинні відповідати таким вимогам: по-перше, бути простими та доступними для їх розуміння й використання, по-друге, охоплювати істотні сторони, явища, по-третє, враховувати специфіку феномена, по-четверте, давати можливість проводити кількісну та якісну оцінку розвитку досліджуваного явища [3].



Відповідно до кваліфікаційного паспорта юриста [1], виділено рівні сформованості професійних знань і вмінь, які необхідно врахувати під час визначення рівнів сформованості професійної компетентності.

Рівні сформованості професійних знань:

- понятійний, тобто відтворення понятійно-категоріальної інформації про об'єкти, предмети, властивості, процеси, методи та способи діяльності;

- фундаментальний рівень передбачає застосування знань теорій, законів, закономірностей, об'єктів, предметів, процесів, методів (алгоритмів) і способів діяльності, що необхідні для прийняття та здійснення ефективних рішень, у тому числі й у нетипових умовах;

- прикладний (творчий) відображає знання сучасних правових теорій, тенденцій законів, закономірностей, об'єктів, предметів, процесів, методів (алгоритмів) і способів правової діяльності на рівні, що є достатнім для вироблення власної моделі професійної діяльності, в тому числі й у нетипових умовах.

Рівні сформованості професійних умінь:

- репродуктивний, характеризується вмінням відтворювати досвід практичної діяльності шляхом за зразком із використанням типових методів (алгоритмів) діяльності;

- евристичний, характерний вмінням вирішувати типові фахові завдання шляхом самостійного вибору та застосування типових методів (алгоритмів) діяльності в нових умовах;

- творчий рівень характерний вмінням використовувати знання для розв'язання нестандартних завдань шляхом застосування нових методів (алгоритмів) діяльності в нових умовах.

Проведене нами опитування 68 незалежних експертів (викладачів, військових юристів) свідчить, що найбільш значущими критеріями й показниками сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів вони вважають такі: рівень теоретичної підготовки курсантів – 52,9% (36 осіб) опитаних; розвинені практичні навички професійної діяльності – 57,3% (39 осіб) опитаних; активно-позитивне емоційне ставлення курсантів до професійної діяльності – 50% (34 особи) опитаних; сформованість професійно важливих якостей – 47,1% (32 особи) опитаних. Це свідчить про те, що володіння практичними навичками є найбільш важливим показником професійної компетентності військового юриста.

Проведений теоретичний аналіз проблеми формування професійної компетентно-

сті майбутніх юристів (дослідження І. Амінова, М. Ануфрієва, Н. Аргани, О. Бандурки, В. Васильєва, В. Вдовюка, О. В'юшина, О. Губаревої, А. Дулова, В. Єнгаличова, М. Єнікєєва, І. Івашкевич, Л. Карамушки, В. Клименка, В. Костенка, Г. Ложкіна, С. Максименка, В. Моляко, О. Ратінова, В. Романова, В. Смірнова, О. Столяренко, В. Чуфаровського, Л. Філонова, Ю. Швалба, М. Шермана та ін.) у процесі фахової підготовки, врахування вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики, результатів опитування незалежних експертів і визначених компонентів професійної компетентності майбутніх військових юристів дало нам змогу виділити такі критерії сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів.

Професійно-знанневий (знаннево-термінологічний компонент) критерій виявляється в системності професійних знань, здатності до тематичного узагальнення професійної інформації, її аналізу, відтворення системи понять відповідної галузі науки для вирішення конкретних професійних завдань; передбачає інтегрованість знань, здатність відтворювати, узагальнювати й застосовувати отримані під час вивчення різних навчальних предметів знання та вміння для розв'язання конкретних професійних завдань та усвідомлення і практична орієнтованість знань, розуміння сфери застосування інформації, здатність накопичувати й виділяти знання, необхідні для вирішення конкретних професійних завдань.

Професійно-особистісний (професійно-особистісний компонент) критерій включає професійно важливі якості (дисциплінованість і відповідальність, самостійність, наполегливість, організованість, рішучість, ініціативність); комунікативну компетенцію, яка проявляється у сформованості комунікативних умінь і навичок професійного спілкування; професійну мотивацію (наявність цілей, прагнень, установок, інтересу, мотивів професійної діяльності), яка включає зовнішні щодо професійної діяльності мотиви зовнішнього самоствердження, відносно внутрішні мотиви (інтерес до професійної діяльності), внутрішні (результативні й процесуальні) мотиви та мотиви особистісної самореалізації (безпосереднє прагнення реалізувати себе в професійній діяльності).

Професійно-операційний (професійно-операційний компонент) критерій передбачає сформованість у студентів як майбутніх військових юристів умінь і навичок професійної діяльності, певного рівня практичної і професійної підготовленості; проявляється в кількості та швидкості

Таблиця 1
Критерії, показники й рівні сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів

№№ 33/п	Назва критерію	Показники	Рівні
1	Професійно-знаннявий критерій	<p>Показники професійно-знаннявого критерію виявляються в певному рівні таких знань:</p> <ul style="list-style-type: none"> - знання професійної термінології; - знання видів правопорушень і вимог щодо юридичної відповідальності; - знання поняття і складу адміністративного правопорушення, порядку залучення до адміністративної відповідальності й видів адміністративних покарань; - знання поняття і складу злочину, підстав притягнення до кримінальної відповідальності; - знання порядку укладання цивільно-правових договорів, вимог щодо їх змісту, видів договорів, принципів виконання цивільно-правового договору; - знання форм захисту прав громадян і юридичних осіб; - знання видів і порядку цивільного судочинства, основних етапів цивільного процесу; - знання трудових прав та обов'язків працівників і роботодавців, видів трудових договорів, змісту трудової дисципліни, порядку розв'язання трудових спорів; - знання виконавчого виробництва; - знання основних правил професійної етики та прийомів ділового спілкування; - знання системи документального забезпечення; - знання теорії (філософії) права; - знання історії права й устрою держави; - знання міжнародних стандартів прав людини; - знання Конвенції з захисту прав людини та основоположних свобод, а також прецедентної практики Європейського суду з прав людини; - знання основ міжнародного публічного права; - знання основ права Ради Європи та права Європейського Союзу; - знання засад і принципів національного права, адміністративне й процесуальне право, цивільне та цивільне процесуальне право, кримінальне й кримінальне процесуальне право; - знання правил, методів, прийомів і засобів юридичної техніки; - знання структури правничої професії та її ролі в суспільстві; - знання стандартів правничої професії; - знання основ юридичної деонтології; - уміння діяти в дусі поваги до юридичної професії. 	<p>Високий рівень виявляється в тому, що студент глибоко й у повному обсязі володіє програмним матеріалом, юридичною термінологією.</p> <p>Середній рівень виявляється в тому, що студент знає тільки основний програмний матеріал, частково обізнаний з юридичною термінологією.</p> <p>Низький рівень виявляється в тому, що студент не знає значної частини програмного матеріалу, не володіє юридичною термінологією.</p>
2	Професійно-особистісний критерій	<p>Показники професійно-особистісного критерію виявляються в певному рівні розвитку:</p> <ul style="list-style-type: none"> - професійно важливих якостей: <i>дисциплінованості й відповідальності</i> (усвідомлене виконання вимог, високо розвинене почуття обов'язку за доручену справу, відповідальне ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності), <i>самостійності</i> (самостійне виконання професійних завдань без потреби постійного контролю ззовні), <i>наполегливості</i> (упертий у досягненні мети), <i>самовладання</i> (здатність володіти собою, стриманість), <i>організованості</i> (планування своїх дій і встановлення порядку їх виконання), <i>рішучості</i> (швидке і зважене прийняття рішень під час виконання тієї чи іншої дії, вчинку), <i>ініціативності</i> (прагнення до творчості, прояву ініціативи); - комунікативної компетенції, яка проявляється у сформованості комунікативних умінь і навичок професійного спілкування; - професійної мотивації (наявність цілей, прагнень, установок, інтересу, мотивів професійної діяльності), яка включає зовнішні щодо професійної діяльності мотиви зовнішнього самоствердження, відносно внутрішні мотиви (інтерес до професійної діяльності), внутрішні (результативні й процесуальні) мотиви та мотиви особистісної самореалізації (безпосереднє прагнення реалізувати себе в професійній діяльності). А також включає ступінь ініціативності, активності й зацікавленості під час вирішення професійних завдань. 	<p>Високий рівень виявляється в тому, що студент має високий рівень розвитку професійно важливих якостей, комунікативної компетенції та професійної мотивації.</p> <p>Середній рівень виявляється в тому, що студент має частковий рівень розвитку професійно важливих якостей, комунікативної компетенції та професійної мотивації.</p> <p>Низький рівень виявляється в тому, що студент має недостатній рівень розвитку професійно важливих якостей, комунікативної компетенції та професійної мотивації.</p>



Продовження таблиці 1

3	<p>Показники професійно-операційного критерію виявляються в реалізації функцій певного рівня розвитку умінь і навичок професійної діяльності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - уміння працювати з нормативно-правовими актами та іншими інформаційними джерелами; - уміння застосовувати їх у професійній діяльності; - уміння застосовувати на практиці норми різних галузей права; оперувати юридичними поняттями й категоріями; - уміння складати різні види цивільно-процесуальних і кримінально-процесуальних документів; - уміння аналізувати й готувати пропозиції щодо вдосконалення правової діяльності установ, підприємств, організацій; - уміння складати організаційно-розпорядчі документи; - уміння складати й оформляти претензійно-позовну документацію; - уміння оформляти документи для передачі в архів організації; тощо; - навички реалізації та застосування норм матеріального і процесуального права; - уміння моделювати правові ситуації в професійній діяльності; - здатність аналізувати правові проблеми та формувати правові позиції; - навички консультування з правових питань; - здатність до вивчення й розуміння законодавчих актів історичного процесу становлення української держави та її Збройних Сил; здатність до придбання навичок і вмінь щодо розрізнення способів і форм ведення бойових дій у найбільш відомих війнах минулого; - здатність оцінювати законність списання матеріальних цінностей і бойової техніки; - здатність правовими засобами зміцнювати військову дисципліну в мирний і воєнний час; - здатність вивчати й ураховувати індивідуально-психологічні особливості військовослужбовців у військово-юридичній діяльності; - здатність оцінювати і прогнозувати морально-психологічний стан військовослужбовців; - здатність особисто виконувати й застосовувати вимоги статутів Збройних Сил України в повсякденній службовій діяльності та вимагати від підлеглих дотримання законодавчих основ статутів Збройних Сил України, виконання положень статутів внутрішньої служби, гарнізонної й вартової служби, дисциплінарного і строювого статутів; - здатність використовувати вимоги керівних документів щодо організації служби військ, застосовувати основні форми й методи роботи командира підрозділу щодо організації служби військ у підрозділі, контролю за виконанням розпорядку дня та підтриманням внутрішнього порядку; - здатність виконувати складні завдання у сфері фізичної культури і ставити їх іншим (підлеглим). 	<p>Високий рівень проявляється в тому, що студент виявляє творчий підхід і правильно обґрунтовує прийнятті рішення, добре володіє професійними вміннями та навичками.</p> <p>Середній рівень проявляється в тому, що студент виявляє недостатньо творчий підхід і частково правильно обґрунтовує прийнятті рішення, хоча й володіє професійними вміннями та навичками.</p> <p>Низький рівень проявляється в тому, що студент не виявляє творчого підходу та недостатньо володіє професійними вміннями й навичками.</p>
---	---	--



успішно виконаних професійних завдань, в оригінальності й самостійності вирішуваних професійних завдань.

Використання вказаної сукупності критеріїв дасть можливість, на нашу думку, комплексно оцінити показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів у всьому її змістовому різноманітті як у кількісному, так і в якісному стосунку.

Відповідно до виділених критеріїв, ми пропонуємо виділити такі показники та рівні, що характеризують ступінь сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів: високий, середній, низький (див. таблицю 1).

Загальна характеристика рівнів сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів.

Високий рівень сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів виявляється в тому, що курсант глибоко й у повному обсязі володіє програмним матеріалом, юридичною термінологією, має високий рівень розвитку професійно важливих якостей (моральних, комунікативних, когнітивних, емоційно-вольових, індивідуально-типологічних і рефлексивних), комунікативної компетенції та професійної мотивації. При цьому виявляє творчий підхід і правильно обґрунтовує прийняті рішення, добре володіє професійними вміннями та навичками.

Середній рівень сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів виявляється в тому, що курсант знає тільки основний програмний матеріал, частково обізнаний з юридичною термінологією, має певний рівень розвитку професійно важливих якостей (моральних, комунікативних, когнітивних, емоційно-вольових, індивідуально-типологічних і рефлексивних), комунікативної компетенції та професійної мотивації. При цьому

виявляє недостатньо творчий підхід і частково правильно обґрунтовує прийняті рішення, хоча й володіє професійними вміннями й навичками.

Низький рівень сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів виявляється в тому, що курсант не опанував значну частину програмного матеріалу, не володіє юридичною термінологією, має недостатній рівень розвитку професійно важливих якостей (моральних, комунікативних, когнітивних, емоційно-вольових, індивідуально-типологічних і рефлексивних), комунікативної компетенції та професійної мотивації. При цьому він не виявляє творчого підходу й не володіє професійними вміннями та навичками на достатньому рівні.

Висновки з проведеного дослідження. На основі викладеного вище можемо резюмувати, що зазначені критерії та показники сформованості професійної компетентності майбутніх військових юристів ґрунтуються на засадах системного підходу і структурно діляться на три умовні групи: критерії й показники умов, процесу та результативності, що дає можливість аналізувати сформованість професійної компетентності майбутніх військових юристів одночасно як процесу й результату.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Скакун О.Ф. Юридична деонтологія : [підручник] / О.Ф. Скакун, Н.І. Овчаренко ; під ред. О.Ф. Скакун. – Х. : Основа, 1999. – 280 с.
2. Філософський енциклопедичний словник : [енциклопедія] / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди ; голов. ред. В.І. Шинкарук. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
3. Яременко П.С. Якість освіти у ВНЗ / П.С. Яременко. – К. : Лібра, 2011. – 157 с.
4. Ясінець П.С. Професійна підготовка у ВНЗ / П.С. Ясінець. – К. : Лібра, 2008. – 212 с.



УДК 378: 371.134 + 004.42

ПЕДАГОГІЧНА МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ОСНОВІ ДОСВІДУ НІМЕЧЧИНИ

Сидорук О.Ю., викладач кафедри іноземних мов
природничих факультетів
Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

У статті порушено проблему пошуку нових шляхів удосконалення професійної та фахової підготовки майбутніх учителів іноземної мови. Здійснено спробу довести, що досвід Німеччини щодо використання інтерактивних технологій навчання в підготовці вчителів іноземної мови не тільки сприяє покращенню іншомовної та професійної компетенцій майбутніх учителів іноземної мови в Україні, а й збагачує вітчизняний досвід підготовки майбутніх учителів іноземної мови.

Ключові слова: підготовка вчителів іноземної мови, досвід Німеччини, модель підготовки, іншомовна компетенція, професійні та фахові знання й навички, інтерактивні технології навчання.

В статті затронута проблема пошуку нових шляхів удосконалення професійної та спеціальної підготовки майбутніх учителів іноземного мови. Сделана попытка доказать, что опыт Германии касательно использования интерактивных технологий обучения в подготовке учителей иностранного языка не только способствует улучшению профессиональной и коммуникативной компетенций будущих учителей иностранного языка в Украине, но и обогащает отечественный опыт подготовки будущих учителей иностранного языка.

Ключевые слова: подготовка учителей иностранного языка, опыт Германии, модель подготовки, коммуникативная компетенция, профессиональные и специальные знания и навыки, интерактивные технологии обучения.

Sydoruk O.Yu. THE PEDAGOGICAL MODEL OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS TRAINING HOW TO USE INTERACTIVE TECHNOLOGIES FOR EDUCATION ON THE BASIS OF GERMAN EXPERIENCE

This article is devoted to the problem of finding new ways how to improve future foreign language teachers' professional and special training. In this work it is proved that German experience concerning the usage of interactive technologies in the foreign language teachers training allows not only to improve professional and communicative competencies of future foreign language teachers in Ukraine, but also enriches Ukrainian experience of future foreign language teachers training with interactive innovations.

Key words: foreign language teachers training, German experience, model of training, communicative competence, professional and special skills, interactive technologies for education.

Постановка проблеми. На сучасному етапі соціально-економічного розвитку суспільства іноземна мова стає засобом, який дає змогу краще орієнтуватися в навколишньому середовищі та успішно виконувати професійні ролі. У документах Ради Європи зазначено, що опанування іноземних мов є джерелом взаємного збагачення, взаєморозуміння і співробітництва, сприяє спілкуванню та взаємодії, відкриває можливості для професійної мобільності, працевлаштування, освіти й доступу до інформації. Володіння іноземною мовою допомагає отримати інформацію з іншомовних джерел про інновації за кордоном або спілкуватися з іноземними колегами з метою обміну досвідом та інформацією [1; 2]. У контексті цих тенденцій актуальним стає пошук основних механізмів підвищення ефективності професійної та фахової підготовки вчителів іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній вітчизняній педагогічній і методичній літературі проблема вдосконалення підготовки вчителів іноземної мови розглядалася в працях І. Андрейкової, О. Бігич, О. Бражник, Н. Гальцової, С. Гапонової, О. Гончарової, Г. Гринюк, Т. Коноваленко, Т. Колодько, Ю. Крецької, І. Лебедик, С. Мартиненко, С. Ніколаєвої, Т. Олійник, К. Онищенко, О. Петрашук, С. Радул, Л. Сажко, А. Саннікової, Н. Склярченко, Ю. Стиркиної, Л. Смелякової, Е. Хоменко, Л. Щербак, Р. Цокур, І. Щукина.

Багато праць вітчизняних учених зосереджені на окремих аспектах підготовки вчителів іноземної мови, а саме: готовності вчителів до творчої самореалізації (І. Теллева, І. Лебедик, С. Хмельнікова), застосування особистісно-орієнтованих (А. Береснев, О. Гладка), інформаційно-комунікативних (О. Гавриленко) технологій; підготовці вчи-



телів до інноваційної діяльності (О. Гончарова), педагогічної взаємодії (І. Шролик), самоосвіти (С. Мартиненко); підготовці вчителів засобами педагогічного артистизму (І. Андрейкова), навчальних ситуацій (М. Сідун), технологій професійно-спрямованого навчання (І. Москалева), міжособистісної комунікації (С. Радул), діалогу у взаємодії (А. Саннікова). Накопичено значний досвід щодо вдосконалення підготовки вчителів іноземних мов, який може виступати як інструмент вирішення нових завдань, що постають у ході перебудови системи вищої педагогічної освіти. Однак вищезазначені роботи не охоплюють проблеми застосування зарубіжного досвіду підготовки вчителів іноземних мов до використання інтерактивних технологій і залучення інтерактивного компонента навчання в підготовку вчителів іноземних мов в Україні.

Постановка завдання. Мета статті полягає в характеристиці розробленої моделі професійної підготовки «Підготовка вчителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій на основі досвіду Німеччини».

Виклад основного матеріалу дослідження. Огляд науково-методичної літератури [5; 6; 7; 8; 11], аналіз навчальних планів [9; 10; 12; 13; 14; 15], програм і досвід, набутий під час стажування у Вільному університеті Берліна, дав змогу констатувати, що наявність такого компонента, як інтерактивна компетенція, відіграє одну з провідних ролей у складі підготовки вчителя іноземної мови в Німеччині. Оволодіння інтерактивною компетенцією передбачає набуття майбутніми вчителями іноземної мови знань про методи, технології, що сприяють співтовариству в роботі ц навчання, забезпечують ефективність процесу оволодіння іноземною мовою як засобом комунікації; розвиток умінь побудови безконфліктних стосунків між учителем і його колегами, між учителем і студентами, між студентами в групі, враховуючи соціальну та культурну різноманітність кожної особистості.

Відсутність єдиної системи роботи, спрямованої на підготовку майбутніх учителів іноземної мови до використання зарубіжних інтерактивних технологій навчання, зумовила необхідність розроблення моделі підготовки майбутніх учителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій навчання на основі досвіду Німеччини. Модель включала такі компоненти: етапи (діагностувальний, організаційно-інтерактивний, оцінно-перспективний); засоби (дидактичні, мультимедійні, спецкурс); умови (ознайомлення з досвідом підготовки вчителів іноземної мови до використання

інтерактивних технологій у вишах Німеччини; організація інтеракції вчителів іноземної мови в процесі активної іншомовної діяльності; залучення студентів бакалавріату до створення власного уроку з використанням німецьких інтерактивних технологій); компоненти (мотиваційно-рефлексивний; іншомовно-комунікативний; когнітивно-праксеологічний); критерії (настановний; мовленнєвий; знаннєво-діяльнісний); рівні підготовленості (високий; достатній; низький); результат (підготовленість учителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій на основі досвіду Німеччини).

Метою першого – діагностувального – етапу було проведення тестування студентів щодо визначених компонентів підготовки вчителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій навчання з метою виявлення попереднього рівня підготовленості до використання інтерактивних технологій. Після проведення тестування студентам прочитано лекції про інтерактивні технології навчання, їх види, особливості використання у вишах Німеччини та принципи їх упровадження у виші України. Наочно продемонстровано їх застосування в навчальному процесі. Лекції спрямовані на формування в студентів мотивації опанувати зарубіжним досвідом використання інтерактивних технологій навчання та вдосконалити набуті знання, вміння й навички. Мета другого – організаційно-інтерактивного – етапу – організація інтеракції студентів, управління й корекції їхньої діяльності на заняттях із запропонованого нами спецкурсу «Інтерактивні технології в підготовці вчителів іноземної мови», пояснення вибору інтерактивних технологій, що використані, перегляд відеозаписів уроків із застосуванням інтерактивних технологій навчання в Німеччині з їх подальшим обговоренням. Упровадження інтерактивних технологій відбувалося залежно від теми заняття; дидактичних цілей; видів діяльності на занятті; рівня володіння іншомовними знаннями; активності студентів, індивідуальних особливостей і часу, відведеного на виконання кожного завдання. Для ознайомлення з новим лексичним матеріалом викладач використовував такі технології: “Mind-map”, “Wortbilder”, “Spiegelung”, для формування іншомовних лексико-граматичних навичок і вдосконалення вмінь роботи в команді – “Kreuzwortrdtsel”, “Unvollendete Sdtze”, “Spiel Pantomime”, “Graffiti”, для розвитку іншомовних лексико-граматичних умінь – “Partnerarbeit”, Spiel “Sympathy”, “Identitdtspiel”, “Interview”, “Reportage”, для вдосконалення набутих іншомовних мовленнєвих знань, навичок і вмінь – “Fading



Technik“, „Gruppenarbeit“, „Rollenspiel“, для контролю сформованих іншомовних мовленнєвих знань, навичок і вмінь – „Projekt“, „Diskussion“. Викладач впливав на активність студентів, залучаючи до роботи з різноманітними інтерактивними технологіями, і створював умови для того, щоб студент відчував себе психологічно розкуто для висловлення власної думки; підтримував ініціативу студентів, передавав студентам упевненість у досягненні ними успіху; планував власну вербальну й невербальну поведінку; прогнозуючи можливі реакції студентів на ту чи іншу ситуацію. Для викладача цей етап був співвіднесенням інтерактивних технологій, що були використані, зі знаннями, вміннями, навичками та досвідом, які набули студенти під час роботи за спецкурсом. На практичних заняттях спецкурсу з німецької мови ми послуговувалися розробленим посібником «Основи підготовки вчителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій», що складався з теоретичного та практичного матеріалу [3]. У теоретичній частині подано інформацію щодо інтерактивних технологій навчання, які використовуються в Україні й Німеччині, їх види та особливості використання. Практична частина охоплювала 7 розмовних тем, що вивчалися на 3 курсі і складалася з текстів, вправ, технологій, орієнтованих на підготовку вчителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій навчання на основі досвіду Німеччини, яка була необхідна не тільки для оволодіння іншомовним мовленням як видом спілкування, а й для формування вміння правильно та адекватно використовувати інтерактивні технології під час навчання студентів. Навчальний посібник зорієнтований не тільки на знайомство з досвідом використання інтерактивних технологій, а й на концептуалізацію позитивного ставлення до іншої культури під час виконання проектів, метою яких було порівняння соціокультурних особливостей України та Німеччини. По завершенні спецкурсу проведено діагностування сформованості підготовленості до використання інтерактивних технологій у студентів бакалавріату за мовленнєвим критерієм, який передбачав володіння іншомовним лексико-граматичним, соціокультурним матеріалом, а також іншомовним монологічним і діалогічним мовленням.

Метою третього – оцінно-перспективного – етапу було залучення студентів до створення власного уроку з використанням інтерактивних технологій навчання; проведення оцінно-рефлексивної діяльності після уроку; стимулювання мотивації до вдосконалення власної педагогічної діяль-

ності; діагностування сформованості знань і вмінь за настановним і знаннєво-діяльним критерієм. На цьому етапі в студентів сформовані такі вміння: самостійно знаходити цікаві дидактичні матеріали за певною темою з німецької мови, користуючись різноманітними інформаційними ресурсами; розробляти плани-конспекти занять із використанням інтерактивних технологій для шкільних та інших закладів освіти; добирати відео- й аудіоматеріали для навчання, створювати і проводити власний урок, використовуючи німецькі інтерактивні технології навчання; проводити діагностування власного уроку та уроків інших студентів; адекватно оцінювати й корегувати свою педагогічну діяльність під час шкільної практики та в подальшій професійній діяльності.

У результаті реалізації першої педагогічної умови – ознайомлення з досвідом підготовки вчителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій у вищих Німеччини – сформовані зацікавленість і мотивація до засвоєння зарубіжного досвіду використання інтерактивних технологій; усвідомлення значущості в ознайомленні та опануванні зарубіжного досвіду для подальшої діяльності; особистісне прагнення застосувати цей досвід у подальшій професійній діяльності; потреба у збагаченні й удосконаленні знань, умінь, навичок професійної та фахової підготовки; спрямованість на засвоєння зарубіжного досвіду за допомогою участі в експериментальному дослідженні; обізнаність щодо педагогічного потенціалу і специфіки інтерактивних технологій, що використовуються в Німеччині під час підготовки вчителів іноземної мови.

Результатом реалізації другої педагогічної умови – організація інтеракції вчителів іноземної мови в Україні в процесі активної іншомовної діяльності – було набуття практичних умінь стосовно видів та особливостей використання зарубіжних інтерактивних технологій, можливостей комбінування інтерактивних технологій, що застосовуються в Німеччині; збагачення іншомовно-комунікативних і соціокультурних знань; сформованість у студентів навичок роботи в команді або в партнерстві, які сприятимуть безконфліктним стосункам; адекватної самооцінки, позитивного самосприйняття, прагнення до самовдосконалення, самореалізації, відповідальності за загальну справу, толерантного ставлення до думки інших під час обговорення тем; засвоєння на теоретичному та практичному рівнях методики використання зарубіжних інтерактивних технологій; пошуку індивідуального стилю діяльності за допомогою створення власного уроку. Для викладача



цей етап був етапом зростання мотивації до подальшої роботи з упровадження зарубіжного досвіду на молодших курсах та в інших навчальних закладах; перевірки його вмінь саморегуляції під час зіткнення з непередбачуваними ситуаціями; подальшого розвитку інтелектуальних та аналітичних здібностей.

Результатом реалізації третьої педагогічної умови – залучення студентів бакалавріату до створення власного уроку з використанням німецьких інтерактивних технологій – є сформованість у студентів умінь стосовно роботи з науковою, навчально-методичною, довідковою вітчизняною та зарубіжною літературою, інтернет-ресурсами та використання її в практичній діяльності; написання власного конспекту уроку; організації уроку з використанням німецьких інтерактивних технологій відповідно до етапів заняття; проведення об'єктивного діагностування власного уроку й уроку інших студентів; виконання ролі посередника міжособистісної іншомовної взаємодії, яка полягала у здатності до ерудиції, емпатії, толерантності, гнучкості у спілкуванні, прийняття обґрунтованих рішень під час непередбачених і складних ситуацій, саморегуляції (відсутність емоційного напруження, страху перед учнями, педагогічний такт); досягнення певного професійного рівня завдяки впевненості в собі, адекватної самооцінки, оцінювання здібностей і можливостей, самостійності, самокритичності, наполегливості в досягненні мети, витримці, рішучості, самовладанню.

Для встановлення рівня підготовленості вчителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій на основі досвіду Німеччини ми виокремили певні критерії: настановний, мовленнєвий, знаннево-діяльнісний.

Настановний критерій виражав наявний рівень підготовленості до використання інтерактивних технологій; здатності до рефлексії; мотивації до успіху, який ми перевіряли за допомогою тестів. Показниками наявного рівня підготовленості до використання інтерактивних технологій були знання видів інтерактивних технологій, їх особливостей, методики організації інтерактивного навчання студентів (умов, методів, форм, засобів, технологій, проведення діагностики інтерактивного навчального процесу та набутих учнями знань); уміння орієнтуватися у виборі інтерактивних технологій навчання та організувати навчальну діяльність (з урахуванням визначених особливостей, а саме мети навчання, віку, індивідуальних особливостей, потреб, іншомовного досвіду тих, хто навчається),

комбінувати інтерактивні технології для виконання певних завдань. Показниками здатності до рефлексії стали сформованість рефлексивної позиції, вміння аналізувати і критично оцінювати власну діяльність і діяльність інших студентів. Показниками мотивації до успіху були позитивне ставлення, інтерес, прагнення до засвоєння досвіду, вольова та емоційна стійкість, усвідомлення потреби в самовдосконаленні, наполегливість і цілеспрямованість у досягненні мети.

Мовленнєвий критерій визначав сформованість знань, навичок і вмінь із фаху, який перевірявся за допомогою тестів та усного опитування. Показниками були володіння майбутніми вчителями іноземної мови: 1) соціокультурним матеріалом; 2) іншомовним лексико-граматичним матеріалом, 3) іншомовним монологічним і діалогічним мовленням.

Знаннево-діяльнісний критерій передбачав перевірку набутих професійно-педагогічних і методичних знань, умінь учителів іноземної мови щодо використання інтерактивних технологій за допомогою тестів. Показниками були знання видів інтерактивних технологій, що використовуються в Німеччині, та особливостей їх застосування; вміння добирати цікаву дидактичну літературу, користуючись різноманітними інформаційними ресурсами, планувати, організувати інтерактивну навчальну діяльність (з урахуванням мети навчання, віку, індивідуальних особливостей, потреб, іншомовного досвіду тих, хто навчається), комбінувати технології для виконання певних завдань; проводити діагностику навчального процесу й набутих знань студентів.

Сформованість підготовленості майбутніх учителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій на основі досвіду Німеччини визначалася за трьома рівнями – високий, достатній і низький.

Результатом навчально-виховного процесу стала підготовленість учителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій на основі досвіду Німеччини.

У процесі проведення контрольних зрізів встановлено, що впровадження моделі підготовки вчителів іноземної мови до використання інтерактивних технологій на основі досвіду Німеччини дало змогу досягти позитивних змін у рівнях підготовленості студентів бакалавріату експериментальної групи порівняно з контрольною. Так, в експериментальній групі високого рівня досягли 32% студентів (було – 14%), достатнього – 52% (було – 34%), на низькому рівні залишилося 16% (було – 52%). У КГ високого рівня досягли 16% студентів



(було 13%), достатнього – 44% (було 36%), низький рівень зберігся у 40% (було 51%).

Висновки з проведеного дослідження. Отримані результати свідчать про дієвість та ефективність експериментальної моделі навчання.

Матеріали дослідження можуть бути використані викладачами українських вишів для підготовки вчителів іноземних мов, а також під час розроблення програм, навчально-методичних посібників.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів окресленої проблеми. Убачаємо перспективним подальший розвиток проблеми запровадження досвіду використання інтерактивних технологій для підготовки вчителів інших спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вища освіта України і Болонський процес / упоряд.: М. Степко, Я. Боголюбаш, В. Шинкарук. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.

2. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. Проект. – К. : Шкільний світ, 2001. – 24 с.

3. Сидорук О.Ю. Основи підготовки майбутніх учителів іноземної мови до застосування інтерактивних технологій : [навчально-методичний посібник для студентів 4 курсу англійського відділення факультету РГФ, що вивчають німецьку як другу іноземну] / О.Ю. Сидорук. – Одеса : Удача, 2017. – С. 70.

4. Стиркіна Ю.С. Дидактичні засади підготовки майбутніх учителів іноземної мови до викладання інтегрованих курсів : автореф. дис. ... канд. пед. наук :

спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ю.С. Стиркіна. – К., 2002. – 20 с.

5. Bachelor und Master in der Lehrerbildung //www.bildungsserver.de /zeigen. html seite=816.

6. Bachelor und Master Studiengänge an der Romanische Philologie an der Freie Universität Berlin [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.fu-berlin.de/einrichtungen/fachbereiche/fb/phil-geist/rph/index.html>.

7. Bachelor und Master Studiengänge an der Romanische Philologie an der Universität Heidelberg [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [dehttp://www.uni.heidelberg.de](http://www.uni.heidelberg.de).

8. Bachelor und Master Studiengänge an der Romanische Philologie an der Universität Trier [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.bama.uni-trier.de>.

9. Bausch K. Handbuch Fremdsprachenunterricht / K. Bausch, H. Christ, H. Krumm. – A. Franke Verlag – Tübingen, 2007. – 655 s.

10. Cornil D. Fremdsprachendidaktik / D. Cornil, H. Küster. – Narr Verlag – Frankfurt, 2010. – S. 323–177; Mattes W. Methoden für den Unterricht / W. Mattes. – Paderborn : Schöningh, 2011. – 264 s.

11. Lehrerbildung an der Ruhr-Universität [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ruhr-unibochum.de/zfl/modellversuch/indexmod.htm.

12. Paradies L. Differenzieren im Unterricht / L. Paradies, H. Linser. – Berlin : Cornelsen, 2013. – 176 s.

13. Sambanis M. Stärken und Schwächen des Fremdsprachenunterrichts / M. Sambanis // In Praxis Fremdsprachenunterricht. – V 3. – Berlin, 2012. – S. 9–12.

14. Schiffler L. Effektiver Fremdsprachenunterricht / L. Schiffler, A. Franke. – Verlag-Tübingen, 2007. – S. 157.

15. Thaler E. English unterrichten / E. Thaler. – Berlin : Cornelsen, 2012. – 343 s.

УДК 37.011.31 : 316.444.5

ОРГАНІЗАЦІЯ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ЯК УМОВА ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ

Твердохліб Г.С., здобувач кафедри початкової,
дошкільної і професійної освіти

*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Скоророди,
учитель англійської і німецької мов*

Харківський ліцей № 89 Харківської міської ради Харківської області

У статті порушено проблему пошуку нових підходів до підвищення рівня професійної самореалізації вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Доведено, що організація міжнародного співробітництва сприяє іншомовному спілкуванню між учасниками освітнього процесу, активізує розкриття їхнього внутрішнього потенціалу. Зазначено, що вчителі іноземних мов мають бути ініціаторами й лідерами в процесі створення іншомовного освітнього середовища. Конкретизовано форми заохочувальної системи, сприятливі для самореалізації вчителів та учнів у процесі міжнародного співробітництва.

Ключові слова: самореалізація особистості, вчителі, загальноосвітній навчальний заклад, партнерські стосунки, міжнародні проекти, іноземна мова.



В статті затронута проблема пошуку нових підходів к підвищенню рівня професійної самореалізації учителів загальноосвітніх навчальних закладів. Доказано, що організація міжнародного співробітництва сприяє багатомовному спілкуванню між учасниками освітнього процесу, активізує розкриття їх внутрішнього потенціалу. Відзначено, що вчителі іноземних мов повинні бути ініціаторами та лідерами в процесі створення багатомовного освітнього середовища. Конкретизовані форми стимулюючої системи, сприятливі для самореалізації учителів і учасників в процесі міжнародного співробітництва.

Ключевые слова: самореалізація особистості, вчителя, загальноосвітнє навчальне заклад, партнерські відносини, міжнародні проекти, іноземна мова.

Tverdokhlib H.S. ORGANIZATION OF INTERNATIONAL COOPERATION IN GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AS A CONDITION FOR THE PROFESSIONAL SELF-REALIZATION OF FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

The article raises the problem of finding new approaches to raising the level of teachers' professional self-actualization of general education establishments. It is proved that the organization of international cooperation promotes communication between participants of the educational process, activates the disclosure of their internal potential. It is noted that teachers of foreign languages should be the initiators and leaders in the process of creating a foreign language educational environment. The forms of the incentive system, which are favorable for the teachers' self-realization and students in the process of international cooperation, are specified.

Key words: person's self-realization, teachers, general educational establishment, partner relations, international projects, foreign language.

Постановка проблеми. В умовах розвинутого інформаційного суспільства, накопичення знань, розгалуження та розвитку різних напрямів освітньої діяльності партнерське співробітництво та інтеграція у світовий освітній простір набувають актуального значення. Для освіти відкриваються нові перспективи в співпраці з міжнародними освітніми організаціями, громадськими установами зарубіжних країн. Варто зазначити, що нормативно-правова база є цьому підтвердженням. У Законі України «Про освіту» (2017) закладам освіти надається право укладати договори про співробітництво, встановлювати прями зв'язки з науковими установами та освітніми закладами іноземних країн, міжнародними фондами. Наголошується на тому, що заклади освіти, педагогічні, науково-педагогічні та наукові працівники, здобувачі освіти можуть брати участь у реалізації міжнародних проектів і програм, розробленні спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами освіти, науковими установами, організаціями [1].

Робота вчителів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) щодо розвитку співробітництва з міжнародними освітніми та громадськими організаціями спрямована на формування особистості, органічно адаптовану до життя у світі різноманітних зв'язків – від контактів із найближчим оточенням до глобальних зв'язків, особистості, відкритої до діалогу з представниками інших країн, готової до інтеграції у світовий культурний простір.

Потреба в розв'язанні проблеми організації міжнародного співробітництва в ЗНЗ виникає із суперечності між вимогами су-

спільства й держави до високої кваліфікації вчителів і недостатнім рівнем їхньої професійної самореалізації в умовах міжнародного співробітництва.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічним підґрунтям дослідження є провідні ідеї творчої самореалізації суб'єктів освітнього процесу (Н. Громова, І. Іонова, І. Ісаєв, А. Ковальова, Л. Левченко, М. Ситнікова, К. Фоменко та інші), створення педагогічних умов для їхнього саморозвитку й самовдосконалення (С. Архипова, О. Васильєва, Ю. Єрмак, С. Кіриченко, О. Колодницька, Л. Кравець, Г. Лисовенко, Н. Литовченко, Я. Москальова, Н. Самохіна, К. Сергєєва, А. Суценко, Л. Суценко, І. Харківців).

Аналіз останніх досліджень свідчить про актуальність і доцільність організації підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти (В. Андрущенко, Л. Армейська, Н. Білик, М. Войцехівський, І. Гальченко, І. Гавриш, В. Дивак, В. Зеленьок, Т. Куценко, О. Маринівська, Н. Мельник, Т. Нікішина, Л. Ніколенко, І. Підлужна, Т. Сорочан, С.Тарасюк, І. Титаренко). Останнім часом акмеологи (Є. Голобородько, О. Гречаник, Л. Рибалко, Р. Черновол-Ткаченко, Я. Фруктова) пов'язують питання підвищення кваліфікації вчителів з їхніми потребами професійної самореалізації, створення відповідних умов для максимально повного розкриття педагогічного таланту. У зв'язку з цим заслуговують на увагу праці науковців і практиків, в яких розкрито роль і значущість освітньо-проектної діяльності вчителів і проектних технологій для підвищення ефективності педагогічної діяльності (О. Жерновникова, І. Іонова, С. Кіриченко).



Питанням створення освітнього простору, доброзичливого й сприятливого для самореалізації кожного учасника освітнього процесу, присвячені праці Д. Литвиненко, О. Марченко тощо.

Із практичного досвіду додамо, що методичними центрами у ЗНЗ оновлюється інформаційний банк даних участі ЗНЗ у міжнародних програмах, проектах. Проте бракує досвіду спілкування між вітчизняними і зарубіжними педагогами. Варто зазначити, що вчителі іноземних мов мали б бути ініціаторами й лідерами у справі міжнародного співробітництва в освітньому просторі. Таким чином, недостатньо розкритою є проблема організації міжнародного співробітництва в ЗНЗ із різних причин, як теоретичного, так й практичного сенсу.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в розкритті ролі міжнародного співробітництва в ЗНЗ для підвищення рівня професійної самореалізації вчителів іноземних мов, конкретизації напрямів міжнародного співробітництва в ЗНЗ, визначенні позиції вчителів іноземних мов під час організації міжнародного співробітництва в ЗНЗ.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі результатів наукової літератури [2–4] сутність професійної самореалізації вчителів іноземних мов розуміємо як прагнення співпрацювати з колегами, зокрема з іноземними колегами, процес і результат розкриття ресурсного потенціалу педагогічних працівників завдяки знанням іноземних мов і вмінням міжкультурної комунікації. Близькими до наших думок є розуміння Т. Куценко [3] сутності поняття «професійна самореалізація вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів» як здатність особистості сприймати та відтворювати передовий педагогічний досвід, розробляти й реалізовувати інноваційні авторські підходи до навчання і виховання школярів завдяки засобам методичної роботи. Враховуючи думку вченої, беремо до уваги те, що вчителі різних освітніх галузей мають високу здатність до професійної самореалізації, однак у них бракує досвіду спілкування іноземною мовою, партнерських стосунків з іноземними колегами, навичок співпрацювати з іноземними колегами в міжнародних освітніх проектах, вести перемовини й позитивно діяти. І тому надаємо особливої значущості проблемі професійної самореалізації вчителів іноземних мов, які мають стати ініціаторами та лідерами організації міжнародної співпраці в ЗНЗ.

Проаналізуємо напрями організації міжнародного співробітництва в Харківському ліцеї № 89 Харківської міської ради Харківської області, що проводилися в межах нашої дослідно-експериментальної роботи. Зазначимо, що впродовж останніх років укріпилися міжнародні партнерські відносини та поширилися культурно-освітні обміни учнями й вчителями ЗНЗ зі школами-партнерами країн Європи, Азії та США. Успішно реалізуються спільні програми і проекти ЗНЗ району з міжнародними освітніми організаціями, громадськими установами зарубіжних країн. Так, за ініціативи Міністерства закордонних справ Федеративної Республіки Німеччини діє проект «PASCH» – «Школи: партнери майбутнього», мета якого полягає у створенні мережі шкіл-партнерів усього світу, сприянні євроінтеграційним процесам, підвищенні інтересу молоді до вивчення німецької мови, традицій та культури сучасної Німеччини. Зауважимо, що співпраця в такому проекті вимагає підготовленості вчителів до спілкування з професійних питань німецькою мовою, а надання допомоги учням, котрі виявили бажання пізнавати культуру Німеччини, заслуговує на особливу увагу з боку вчителів іноземних мов, історії, географії. Варто зазначити, що інтеграційні освітні процеси долають «кордони односторонності й закритості» в сучасному освітньому просторі.

Професійній самореалізації вчителів, активізації їхнього потенціалу сприяла програма «eTwinning», яка діє в межах Східного партнерства Європейського Союзу та за принципом «сприяння рівноцінних партнерських стосунків між людьми». Українські ЗНЗ співпрацюють зі школами Польщі, Греції, Румунії, Чехії та Португалії. Учителі з різних країн діляться досвідом, вивчають нові підходи у навчанні й вихованні школярів. Школярі отримують знання та можливість удосконалювати іноземні мови, пізнають культуру інших країн, вибудовують міжнаціональний діалог.

Триває розвиток співпраці вітчизняних ЗНЗ з урядовими і неурядовими міжнародними організаціями: «Американські ради з Міжнародної освіти: ACTR/ACCELS», Корпусом миру, Україно-британським центром, Міжнародним освітньо-методичним центром PEARSON-DINTERNAL, Французьким культурним Центром Альянс Франсез, Гете-Інститутом, видавництвами «Macmillan» та «Oxford».

Потреби вчителів у самовдосконалюванні професійного потенціалу активізували роботу, спрямовану на розвиток міжнародного співробітництва у сфері освіти шляхом



реалізації міжнародних проектів і програм, проведення спільних заходів. В іншомовному середовищі отримують практичної значущості міжкультурні інтернаціональні зв'язки. З метою вивчення культури, традицій та мов країн Євросоюзу здійснюються освітньо-культурні обмінні візити. Так, за підтримки посольства США в Україні функціонує Програма обміну майбутніх лідерів "FLEX", яка дає змогу молоді країн Євразії навчатися у школах Сполучених Штатів Америки. Кількість учасників Програми обміну майбутніх лідерів «FLEX» протягом останніх років залишається стабільною. Розвитку та укріпленню міжнародного партнерства і співпраці сприяє діяльність педагогів. Методичні центри приділяють значну увагу роботі з підвищення фахової майстерності вчителів шляхом залучення педагогів до участі у міжнародних науково-методичних заходах.

Важливим напрямом співпраці в галузі освіти є програми підвищення кваліфікації та професійної компетентності вчителів, що сприяють обміну ідеями, досвідом, інформацією та навчальними матеріалами, налагодження контактів, надання допомоги в розширенні кругозору та збагаченні професійних знань. Учителі іноземних мов ЗНЗ систематично й планово проходять курси підвищення кваліфікації при КВНЗ «ХАНУ», на базі Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна, а також у Великій Британії, Німеччині.

Розвитку та укріпленню міжнародного партнерства і співробітництва сприяє діяльність університетських кафедр. Два роки поспіль в усіх ЗНЗ району функціонують університетські кафедри, 60% яких є кафедрами іноземної філології.

Проведення занять іноземними фахівцями та зустрічі з носіями мови також активізують внутрішній потенціал учителів іноземних мов. Одним із нестандартних підходів для забезпечення якісного навчання дітей іноземним мовам та розвитку міжнародної співпраці є створення літніх таборів, до роботи в яких залучаються студенти-волонтери, носії мови. Така форма відпочинку є своєчасною та актуальною тому, що діти мають змогу спілкуватися іноземними мовами та застосовувати їх у різних формах діяльності. Поширюється практика навчання та відпочинку у закордонних літніх школах Великої Британії, Туреччині, країнах ЄС.

Підтримуючи стратегію шкільного самоврядування на розвиток самодостатньої особистості школяра, розвивали ідеї європейської інтеграції України, виховували школярів у дусі спільних європейських

цінностей, встановлювали партнерські стосунки з європейськими молодіжними організаціями. У межах співпраці шкільних євроклубів із закладами освіти закордонних міст та міст-побратимів сприяли реалізації програми обміну учнями, виступали ініціаторами створення спільних культурно-пізнавальних проектів, тренінгів, семінарів, інтернет-спілкування учнів.

Діяльність спеціалізованих ЗНЗ із поглибленим вивченням іноземних мов є також прикладом тісної співпраці з міжнародними освітніми організаціями.

Цінним є те, що організація міжнародної співпраці включає використання розвиненої заохочувальної системи. Учасники міжнародних проектів одержували сертифікати міжнародного рівня, нагороджувалися дипломами та цінними подарунками за підтримку та сприяння розвитку програми "eTwinning Plus" в Україні. На базі міжнародних освітніх центрів учні ЗНЗ складали іспити та проходили тестування з іноземних мов за європейськими стандартами і отримували сертифікати міжнародного зразка, а вчителі брали участь у семінарах та тренінгах, у міжнародних науково-практичних конференціях, семінарах, тренінгах, вебінарах та інших науково-методичних заходах. Після вдалого складання іспитів учні та учитель отримували дипломи міжнародного зразка, переможці серед учнів отримували медалі у Міжнародних олімпіадах. Існують й інші форми заохочення. Наведено приклад. Учні відвідали місто Лефке на північній стороні острова Кіпр (Туреччина) та протягом двох тижнів практикували англійську мову з викладачами з Лондону у Міжнародному університеті.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, співпраця ЗНЗ із міжнародними освітніми та громадськими організаціями сприяє підвищенню якісного рівня викладання іноземних мов, якісних показників навчальних досягнень учнів, підвищенню рівня професійної майстерності вчителів та мотивації учнів до вивчення іноземної мови; вдосконалюються навички спілкування, перекладу та письма.

Отже, підвищення ефективності міжнародної співпраці передбачає якнайповніше використання потенційних можливостей і ресурсів ЗНЗ для досягнення максимальних результатів.

Варто зазначити, що в організації роботи ЗНЗ із міжнародного співробітництва ще залишаються проблемні питання, над вирішенням яких треба працювати: мало уваги приділяється поширенню досвіду роботи ЗНЗ, шкільних євроклубів щодо встановлення та розвитку партнерських зв'язків між



навчальними закладами та школами-партнерами міст-побратимів; несистематично висвітлюється інформація на сайтах ЗНЗ про міжнародні заходи, що проходять у таких закладах.

Перспективою подальшого дослідження є розробка педагогічних умов професійної самореалізації вчителів іноземних мов в іншомовному освітньому середовищі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

2. Кіриченко С.В. Матеріали до проведення навчально-методичного семінару «Теорія і практика організації освітньо-проектної діяльності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів» : [навч.-метод. посіб.] / С.В. Кіриченко. – Харків, 2016. – 125 с.

3. Куценко Т.В. Авторська програма розроблення й упровадження педагогічних умов професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів / Т.В. Куценко. – Харків, 2014. – 64 с.

4. Рибалко Л.С., Черновол-Ткаченко Р.І., Куценко Т.В. Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів : колективна монографія / Л.С. Рибалко, Р.І. Черновол-Ткаченко, Т.В. Куценко. – Харків, 2017. – Вип. 7(174). – 127 с.

УДК 378.011.3-051:373.3

ФОРМУВАННЯ МЕТОДИЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Упатова І.П., к. пед. н., доцент,
професор кафедри природничих дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті порушено проблему формування методичної майстерності у майбутніх учителів початкової школи через впровадження авторського спецкурсу, розкрито логіку його розробки, аспект проектування; виокремлено складові частини методичної майстерності вчителя, їх значення в процесі професійної підготовки. Здійснено спробу довести, що впровадження спецкурсу «Методична майстерність учителя» в освітній процес закладу вищої освіти – не лише прагнення оновити зміст педагогічної освіти, але й засіб методичної підготовки майбутніх педагогів, виховання сучасного й конкурентноспроможного фахівця.

Ключові слова: методична майстерність, методична підготовка, методичні знання й уміння, методична діяльність.

В статье затронута проблема формирования методического мастерства у будущих учителей начальной школы путем внедрения авторского спецкурса, раскрыты логика его разработки, аспект проектирования; выделены составляющие методического мастерства учителя, их значение в процессе профессиональной подготовки. Предпринята попытка доказать, что внедрение спецкурса «Методическая мастерство учителя» в образовательный процесс учреждения высшего образования – не только стремление обновить содержание педагогического образования, но и средство методической подготовки будущих педагогов, воспитание современного и конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: методическое мастерство, методическая подготовка, методические знания и умения, методическая деятельность.

Upatova I.P. FORMING METHODOLOGICAL MASTERY OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

The article deals with the issue of forming methodical skills of future primary school teachers by introducing the author's special course, the logic of its development and the designing aspect are shown; the components of teacher's methodological mastery, their importance in the process of professional training are singled out. The author tries to prove that introduction of the special course "Teacher Methodic Mastery" into the educational process of higher education institutions is not only an attempt to update the content of pedagogical education, but also a means of methodical training of future teachers, education of a modern and competitive specialist.

Key words: methodical mastery, methodical training, methodical knowledge and skills, methodical activity.



Постановка проблеми. Оновлення змісту вищої педагогічної та загальної середньої освіти, реалізація принципів демократизації й гуманізації педагогічного процесу, реалізація концепції «Нова українська школа», зростання ролі та місця вчителя у вирішенні завдань щодо створення умов для усебічного розвитку особистості дитини, підвищення вимог до рівня її професійної компетентності потребують якісно нової підготовки фахівців для загальноосвітнього навчального закладу, що вимагає здійснення формування у майбутнього вчителя початкової школи методичної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Системні дослідження щодо методичної підготовки майбутніх вчителів були виконані К. Авраменко, І. Беленок, І. Волощук, Н. Глузман, Н. Грицай, Л. Коваль, М. Криловець, О. Мітіною, В. Моторіною, Л. Петуховою, К. Ткаченко тощо. У дослідженнях останніх років значна увага приділяється методичній компетентності майбутнього вчителя (В. Адольф, І. Акуленко, О. Зубков, С. Івашьова, А. Кузьминський, Н. Кузьміна, С. Скворцова, Н. Тарасенкова, Н. Цюлюпа тощо), на дидактико-методичній компетентності учителя наголошують Н. Глузман, Л. Коваль, Т. Руденко тощо.

Аналіз наукових пошуків учених, які виокремлюють різні аспекти щодо методичної складової частини загальнопрофесійної підготовки майбутніх учителів та етапи розвитку змісту їх методичної підготовки, дав змогу установити, що результати професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема методичної, викликають зростаючу незадоволеність як із боку працівників системи освіти, так і з боку вчених-методистів, що займаються цією проблемою.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні проблеми формування методичної майстерності в майбутніх учителів початкової школи через впровадження в навчальний процес закладу вищої освіти авторського спецкурсу, розкритті логіки його розробки, аспекту проектування; виокремленні складових елементів методичної майстерності вчителя, їх значення в процесі професійної підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методична підготовка майбутніх учителів початкової школи під час дослідження включала реалізацію розробленої системи методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, яка передбачала не тільки засвоєння необхідних методичних знань, навичок, умінь, але й самонавчання, здійснення методико-практичної

діяльності, основаної на науково-методичних досягненнях педагогіки, психології, теорії і методики навчання, передовому педагогічному досвіді. Зазначена система передбачала впровадження в навчальний процес дисципліни, яка спрямована на часткове вирішення проблеми інтеграції методичних знань і вмінь майбутніх учителів початкової школи.

Розроблена авторська програма спецкурсу «Методична майстерність учителя» спрямовувалась на інтеграцію дидактичних, загальних і спеціальних методичних знань, передбачала виключення дублювання навчальної інформації, яку студенти отримували під час вивчення предметів педагогічного циклу, а також характеризувалась узагальненістю та універсальністю, що сприяло підвищенню ефективності методичної підготовки. Реалізація програми забезпечувала цілісність методичної підготовки на процесуальному й результативному рівнях, розвиток у майбутніх учителів початкової школи належного рівня методичної майстерності та методичної творчості, давала змогу залучати студентів до вивчення основ методичної роботи учителів початкової школи.

Вихідними концептуальними положеннями в розробці програми курсу «Методична майстерність учителя» стали: розуміння методичної майстерності як особливої якості педагогічної діяльності; розглядання методичної майстерності не тільки як важливої умови професійної підготовки вчителя, а й як одного з чинників, який сприяє професійному становленню, самовдосконаленню педагогів та стимулює їх інноваційну діяльність у різних типах загальноосвітніх навчальних закладах; впевненість у тому, що творчо-методична майстерність учителя дає змогу досягти високого рівня педагогічної діяльності; формування стійкого бажання й прагнення майбутніх учителів початкової школи професійно займатися методичною діяльністю, яка може розглядатися як інструмент методичного мислення для розв'язання професійних завдань.

Як і будь-яка навчальна дисципліна, курс вимагав навчально-методичного обґрунтування, визначення мети, завдань, переліку основних знань і вмінь, якими мають оволодіти студенти.

Мета розробленого спецкурсу «Методична майстерність учителя» полягала в системному впливі на вдосконалення методичних знань, навичок, умінь майбутніх учителів, формуванні в них установок, потреб, мотивів, стійких переконань у необхідності методичної підготовки для подальшої їх педагогічної діяльності.



Завдання дисципліни передбачали: ознайомлення майбутніх учителів початкової школи з основами науково-методичної діяльності педагога в загальноосвітньому навчальному закладі; формування умінь пошуково-методичної й інформаційно-аналітичної діяльності; підготовка, проведення та аналізу уроків, позакласних навчальних і виховних заходів; ознайомлення з особливостями використання інформаційно-комунікаційного забезпечення в науково-методичній діяльності майбутнього вчителя; реалізацію діяльнісного підходу до методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

За наслідками вивчення дисципліни майбутні вчителі початкової школи, мають здобути спеціальні знання, навички та вміння, призначені для виконання відповідних дидактико-методичних функцій, пов'язаних із професійною діяльністю.

Серед методичних знань засвоєнню підлягали: суть поняття «методична діяльність вчителя», її завдання та категорії; основні функції методичної роботи; логіка науково-методичної діяльності загальноосвітнього навчального закладу загалом і методичної роботи вчителя зокрема; структура та форми методичної роботи; умови формування мотивації до набуття теоретичних знань та вмінь здійснення методичної роботи в школі; внутрішні та зовнішні фактори формування методичної складової частини на різних етапах професійного зростання вчителя; основні сучасні тенденції удосконалення методичної діяльності вчителів.

Серед умінь, які мали засвоїти студенти за наслідками вивчення дисципліни, варто зазначити такі: усвідомлення безпосередніх та перспективних цілей здійснення методичної діяльності в процесі підготовки до професійної діяльності; здійснення самоосвітньої діяльності щодо збагачення методичними знаннями, навичками, вміннями; вивчення психолого-педагогічної, науково-методичної літератури та вдосконалення на їх основі власного досвіду; аналіз перспективного педагогічного досвіду вчителів початкової освіти та творче впровадження його в свою педагогічну діяльність; набуття вмінь здійснювати методичну рефлексію; узагальнення власних методичних здобутків, здійснення їх корекції; використання знань у реальному освітньому процесі, прийняття рішень у невизначених педагогічних ситуаціях.

В основу проектування змісту покладено провідні методико-педагогічні ідеї вітчизняної та зарубіжної педагогіки, зміст програми передбачав вивчення таких тем: «Методична підготовка майбутнього вчителя як педагогічна проблема», «Функції методич-

ної роботи», «Зміст методичної роботи», «Форми методичної роботи», «Традиційні та інноваційні форми методичної діяльності вчителя початкової школи», «Фахове освітнє середовище як умова ефективної методичної діяльності вчителя», «Методична майстерність» тощо.

Зміст дисципліни характеризується безпосередньою практичною спрямованістю щодо методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, а саме: розвиток і вдосконалення навичок організації методичної роботи; взаємозв'язок навчальної, методичної, наукової та організаційної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, виховання особистості вчителя з певним рівнем науково-методичної культури, формування методичної майстерності й творчості та первісних навичок здійснення методичної рефлексії, що сприятиме прискореному професійному становленню майбутнього вчителя початкової школи.

Зміст курсу відіграв важливу роль у розв'язанні навчально-методичних завдань, що запобігало виникненню труднощів та можливій втраті через це інтересу до методичної роботи освітян, самоосвітньої науково-методичної діяльності, формування методичного мислення.

Досліджуючи результативність впровадження в систему методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи авторського спецкурсу було встановлено, що 85,5% респондентів зазначили його практично-методичну спрямованість та наголосили на його значенні щодо виховання особистості вчителя з певним рівнем науково-методичної культури, формуванні методичної творчості та навичок педагогічної рефлексії, що сприятиме прискореному професійному становленню майбутнього вчителя початкової школи.

Реалізація практичної складової частини методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи здійснювалась шляхом упровадження в навчальний процес дидактико-методичних завдань різного рівня. Наприклад, студентами створювалося власне «Методичне портфоліо», проводились методичні дослідження, здійснювався аналіз змісту періодичних видань, вебінарів (за темами «Портфоліо вчителя як засіб підвищення якості освіти», «Технологія навчання в співпраці», «Тайм-менеджмент у діяльності педагога», «Педагогічний стиль учителя при змішаному навчанні» тощо) та методична рефлексія, що давало майбутньому вчителю змогу більш активно сприймати інформацію, осмислювати методичні проблеми освітян із різних аспектів, усві-



домлювати специфіку власної методичної діяльності в подальшій педагогічній діяльності.

Із метою дослідження проблеми щодо можливостей формування в студентів методичних умінь під час виконання дидактико-методичних завдань було зазначено різні варіанти відповідей респондентів. За допомогою методу ранжування було встановлено відповіді щодо складових елементів умінь методичної майстерності, яким студенти віддали свою перевагу: формування умінь здійснювати саморозвиток і самоосвіту (42%); виконання методичних завдань сприяє формуванню досвіду методичної діяльності (24%); уміння здійснювати методичний вибір під час моделювання уроків, складання технологічної карти уроку, що сприяє формуванню методичної творчості (10,5%); формування вмінь діяти в нестандартних педагогічних ситуаціях сприяє реалізації власного творчого методичного потенціалу (10,5%); формування вмінь взаємодіяти під час виконання методичних завдань у групі, парі, індивідуально; здійснення самоконтролю, взаємоконтролю (4,5%); розвиток умінь здійснювати методичну рефлексію (4,5%); виконання методичних завдань різних рівнів складності (3,9%).

На практичних заняттях зазначеного спецкурсу майбутні вчителі мали змогу виконувати різні ролі (учителів, учнів їх батьків, психологів, педагогів, представників адміністрації), навчалися розв'язувати складні проблеми щодо методики роботи над темою самоосвіти, готувалися до реальної методичної роботи в загальноосвітньому навчальному закладі, проектували та моделювали форми та зміст методичної роботи; моделювання типових педагогічних ситуацій, їх аналіз, проектування способів дій у них, розігрування дій в умовах запропонованих ситуацій тощо. Перелічені методичні дії давали змогу студентам заздалегідь, ще до безпосередньої практики в школі, синтезувати методичні знання та використовувати їх для формування навичок і вмінь самостійного вирішення практичних методичних завдань.

Процес формування методичної майстерності майбутніх учителів початкової школи передбачав формування методичних елементів гностичних, проєктивних, організаторських та креативних (творчо-методичних) умінь, необхідних для здійснення методичної діяльності в загальноосвітньому навчальному закладі. На констатувальному етапі експериментальної роботи зазначено приблизно однакові показники сформованості методичних елементів гностичних, проєктивних, організаторських та креатив-

них (творчо-методичних) умінь студентів контрольної та експериментальної групи.

Формування методичних елементів гностичних умінь у студентів ЕГ передбачало: аналіз, інтерпретація освітньо-методичних процесів, причинно-наслідкових зв'язків між ними на основі узагальнення і систематизації; системний збір інформації методичного й аналітичного змісту, орієнтація в дидактико-методичних контекстах сучасної освіти, неупереджене сприймання нових методичних знань, сприйняття методичних проблем крізь призму власних методичних поглядів і ставлень, проявлення творчості, варіативності у відборі способів розв'язання методичних ситуацій; правильне обґрунтування зазначеної мети (уроку, власної методичної діяльності); науково-методичний аналіз підручників і навчальних програм; доцільне визначення та впровадження на уроці різноманітних методів, прийоми та засобів навчання; здійснення диференційованого підходу до навчання молодших школярів тощо.

Процес формування проєктивних умінь передбачав такі методичні елементи: проєктування навчально-матеріальної бази для здійснення навчального процесу відповідно до пріоритетних завдань навчання та виховання; формулювання мети і завдань уроку (виховного заняття); визначення послідовності вирішення навчально-виховних завдань та, відповідно до них, основних етапів уроку (заняття); визначення оптимальних і доцільних методів, прийомів та засобів навчання (підготовка дидактичного матеріалу до уроку, простих засобів наочності); планування своїх дій та дій учнів (планування основних видів діяльності учнів (рецептивна, репродуктивна, продуктивна діяльність) на кожному з етапів заняття і форм організації їх діяльності (індивідуальна, парна, групова, колективна, фронтальна); якісна реалізація навчально-виховного процесу в початковій школі під час проходження педагогічної практики; виявлення та обґрунтування теоретичних і практичних засад власної методичної діяльності.

Процес формування організаторських умінь передбачав такі методичні елементи: чітка організація самостійної позааудиторної методичної діяльності, оптимальний розподіл часу, власних сил і ресурсів (користування педагогічним тайм-менеджментом); здатність реалізовувати план діяльності та знаходження відповідних шляхів для цього; організація діяльності учнів на уроці, співпраці учителя з учнями та учнів між собою, з одногрупниками, педагогами для досягнення поставлених методичних цілей; самостійне здійснення методичних



дій у змінених або в нових умовах фахового освітнього середовища; реалізація на практиці плану уроку чи виховного заходу; організація виховної та позакласної роботи з предмета; організація педагогічної діагностики.

Процес формування *креативних (творчо-методичних)* умінь передбачав такі методичні елементи: творче переосмислення методичного матеріалу, реалізація власного стилю методичної діяльності; творча діяльність на певних етапах розв'язання методичної проблеми; креативне виконання завдань методичного спрямування; використання методичних знань у нестандартних дидактико-методичних ситуаціях; вільне володіння системою методичних дій та перенесення їх на інші види діяльності; самостійне набуття нових професійно-методичних знань.

Узагальнені дані щодо сформованості рівнів методичних елементів вищезазначених професійних умінь дали змогу виокремити рівні сформованості методичної майстерності майбутніх учителів початкової школи.

За наслідками вивчення спецкурсу було встановлено динаміку сформованості рівнів методичної майстерності майбутніх учителів початкової школи в ЕГ (у КГ курс «Методична майстерність учителя» не вивчався). Результати проведеного дослідження щодо методичної підготовки майбутніх учителів початкової школи, формування в них рівня методичної майстерності засвідчили таке: програма експериментального навчання забезпечила підняття частки студентів експериментальної групи на більш високий рівень оволодіння ними уміннями реконструктивної (достатній) та творчо-методичної (високий) діяльності та значне зниження респондентів на низькому (репродуктивний) рівні, що підтверджує доцільність впровадження дисципліни «Методична майстерність учителя» її вагомому внеску в процес професійно-методичної підготовки майбутнього педагога початкової школи. Приріст показників ЕГ на високому рівні становив 8,2%; на достатньому – 4,2%, на низькому показник зменшився на 12,3%.

Отримані результати пояснюються впровадженням в процес вивчення дисципліни «Методична майстерність учителя» діяль-

нісного підходу, який передбачав формування методичних елементів професійних умінь (гностичних, проєктивних, організаційних, креативних), а саме: систематичний аналіз методичної діяльності студентів під час вивчення дисципліни та проходження педагогічної практики; написання методичних (педагогічних) есе, критичний аналіз матеріалів вебінарів, відео уроків, документів про освіту; застосування форм і методів, спрямованих на методичну взаємодію, індивідуальне та групове проєктування та моделювання; виконання методичних завдань, наближених до реальних умов у ЗНЗ, організацію власної методичної діяльності при виконанні практичних і самостійних робіт; впровадження інтерактивних методів, парної та групової методичної взаємодії в процесі навчання та проходження педагогічної практики, залученням студентів до організації та проведення позааудиторних заходів методичного спрямування.

Крім вищезазначеного, відбувалося здійснення студентами таких операцій, як систематизація, класифікація, узагальнення інформації методичного характеру, надання їй оцінки, творче застосування отриманих знань у реальному навчально-виховному процесі ЗНЗ, створення власного освітньо-методичного творчого продукту (педагогічних журналів для батьків, методичного портфолію, нестандартного уроку, складання навчальних текстів із помилками до уроків, безпосередня участь у позааудиторних заходах методичного спрямування), здійснення методичної рефлексії тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, дослідженням доведено, що впровадження спецкурсу «Методична майстерність учителя» в освітній процес закладу вищої освіти – не лише спроба оновити зміст педагогічної освіти, але й засіб методичної підготовки майбутніх педагогів, виховання сучасного й конкурентноспроможного фахівця з належним рівнем методичної підготовки як важливого чинника успішної педагогічної діяльності вчителя.

Проведення подальших досліджень планується в напрямі щодо формування в майбутніх учителів початкової школи методичної творчості.



УДК 378.011.3 – 051:[005.336.2=1/=9(045)]

ФОРМУВАННЯ ПОЛІЛІНГВАЛЬНОЇ Й ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

Чала А.Г., к. пед. н.,
доцент кафедри української лінгвістики,
літератури та методики навчання
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті уточнено поняття «полілінгвальна освіта» в умовах білінгвізму в контексті розвитку сучасного світу; здійснено інтерпретацію понять «полілінгвальна компетентність», «полікультурна компетентність». Визначено сутність організації освітнього процесу на засадах полілінгвальності у закладах вищої освіти. Охарактеризовано полілінгвальні й полікультурні засади організації освітнього процесу у вищій школі України. Звернено увагу на формування полілінгвальної й полікультурної компетентності як ключових у професійній підготовці майбутніх фахівців в умовах сучасного культурно різноманітного суспільства.

Ключові слова: полілінгвальність і полікультурність, білінгвізм, мова національних меншин, вища освіта, заклад вищої освіти, організація освітнього процесу, полілінгвальна й полікультурна освіта, полілінгвальна й полікультурна компетентність, педагогічна діагностика, новий Закон «Про освіту».

В статті уточнено поняття «полилингвальное образование» в условиях билингвизма в контексте развития современного мира; осуществлена интерпретация понятий «полилингвальная компетентность», «поликультурная компетентность». Определена сущность организации образовательного процесса на основе полилингвальности в заведениях высшего образования. Охарактеризованы полилингвальные и поликультурные основы организации образовательного процесса в высшей школе Украины. Обращено внимание на формирование полилингвальной и поликультурной компетентности как ключевых в профессиональной подготовке будущих специалистов в условиях современного культурно разнообразного общества.

Ключевые слова: полилингвальность и поликультурность, билингвизм, языки национальных меньшин, высшее образование, учреждение высшего образования, организация образовательного процесса, полилингвальное и поликультурное образование, полилингвальная и поликультурная компетентность, педагогическая диагностика, новый закон «Об образовании».

Chala A.H. FORMATION OF POLYLINGUAL AND POLYCULTURAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE IN CONDITIONS OF BILINGUISM

The article clarifies the concept of “polylingual education” in conditions of bilingualism in the context of the development of the modern world; the interpretation of the concepts “polylingual competence”, “multicultural competence” is made. The essence of the organization of the educational process on the basis of polylingualism in higher educational institutions is determined. Polylinguistic and multicultural foundations of the organization of the educational process in the higher school of Ukraine are characterized. Some attention is paid to the formation of polylingual and multicultural competence as key in the professional training of future specialists in the conditions of a modern, culturally diverse society.

Key words: polylingualism and multiculturalism, bilingualism, language of national minorities, higher education, higher educational institution, organization of educational process, polylingual and multicultural education, polylingual and multicultural competence, pedagogical diagnostics, new law «On Education».

Постановка проблеми. Відповідно до змін, що відбуваються в освіті України, мовне питання нині є важливим складником освіти загалом і педагогічної зокрема, тому сучасна освітня стратегія спрямована на формування особистості, яка усвідомлює важливість вивчення іноземних мов, шанує різні національні культури, здатна до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі. Проте аналіз мовної ситуації, що існує в нашій державі, зокрема на сході України,

свідчить про зростання напруження довкола проблем реалізації конституційних вимог щодо розвитку й застосування мов.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз наукових праць показав, що упродовж тривалого часу, коли українська мова перебувала під впливом радянської тоталітарної системи, не існувало чіткого поняття та визначення української літературної мови. Усе це призвело до існування в мові упродовж багатьох років різноманітних діалектизмів та



сленгізмів. На основі сказаного вище можна стверджувати, що мова залишається динамічною системою, що постійно живе й розвивається. Тому актуальними є праці вітчизняних і закордонних дослідників (О. Ахманова, У. Вайнрайх, Л. Воротняк, О. Задоріна, Г. Пономарьова, Т. Радченко, М. Тадеєва, Г. Тімірбаєва), в яких зазначено, що проблема формування полікультурної та полілінгвальної особистості вже розглядалася науковцями після розпаду Радянського Союзу [3], однак особливої актуальності зазначена проблема набуває нині, коли для України ввели безвізовий режим, що дає змогу громадянам вільно пересуватися країнами, що входять до складу Європейського Союзу. Проте суспільство України недостатньо підготовлене до багатомовного й полікультурного спілкування, що зумовлює необхідність подальших досліджень у напрямі вивчення проблеми формування полілінгвальності й полікультурності.

Визначаючи засоби впливу на формування полілінгвальності й полікультурності, треба враховувати те, що більшість українців, які мають можливість виїжджати за кордон, – це молоде покоління, тому найдієвішим засобом впливу є вища освіта, провідна мета якої сприяти становленню полікультурної й полілінгвальної компетентностей майбутніх фахівців.

На основі аналізу наукових праць можна умовно визначити, що «полікультурна компетентність» – це інтегративна особистісна якість, що ґрунтується на знанні інших культур і мов та виявляється у здатності особистості застосовувати набуті знання й уміння для взаємодії з представниками інших культур на основі толерантності й акцептації етнічного різноманіття [7].

Спираючись на дослідження закордонного науковця, Г. Тімірбаєвої [9], можна стверджувати: «полілінгвальна компетенція» – це інтегративна сукупність комунікативних компетенцій у всіх мовах, якими володіє індивід.

Розуміння поняття двомовності як явища соціального й водночас психологічного привертало увагу дослідників відповідної проблематики головним чином у контексті історії вітчизняного мовознавства. Двомовність – це, згідно з визначенням у лінгвістичному словнику О. Ахманової, «однаково досконале володіння двома мовами» [1, с. 125]. У. Вайнрайх, один із перших дослідників проблеми двомовності, розглядає цей термін як «практику поперемінного користування мовами» [2, с. 28]. Науковець М. Тадеєва [8] розглядає проблему формування полілінгвальної і полікультурної особисто-

сті молодшої людини засобами іншомовної освіти в умовах модернізації освіти для сталого розвитку суспільства.

У проекті Концепції мовної освіти зазначається, що Україна – це полікультурна й багатонаціональна держава, тому мовна освіта має в країні важливе значення [5]. Пріоритетним завданням сучасних учителів і викладачів є виховання у молодого покоління патріотизму до рідної країни, поваги й любові до її культури і водночас, толерантності й шанобливого ставлення до представників інших культур, готовності та здатності до міжкультурного діалогу.

Постановка завдання. Метою цієї статті є висвітлення проблеми формування полілінгвальності й полікультурності майбутніх педагогів в умовах білінгвізму та визначення основних шляхів і засобів щодо їх удосконалення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Приєднання України до європейського освітнього простору передбачає, що українська система полікультурного виховання має бути спрямована на формування гідної, критично мислячої та вільної особистості, яка визнає самотність інших народів і поважає їхні права. Проте 28 вересня 2017 р. набрав чинності новий закон України «Про освіту», в якому мовне питання виявилось найактуальнішим і найпроблемнішим. Причиною стало те, що освітній процес у школі з мовою викладання нацменшин провадять мовою певної національної спільноти, а українську мову вивчають як державну.

Для повноцінного полілінгвального й полікультурного розвитку сучасної молоді потрібно, спершу урегулювати актуальне питання ст. 7 зазначеного вище закону. Зауважимо, що окремим підпунктом цієї статті зазначено, що держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування, у першу чергу англійської мови, у державних і комунальних закладах освіти [5], тому серйозного теоретичного осмислення потребує питання формування світоглядної культури студентів педагогічних ЗВО як майбутніх педагогів, які виховуватимуть молоде покоління нації та забезпечуватимуть умови його розвитку, а перед викладачами педагогічних ЗВО виникають завдання щодо методології формування полілінгвальної й полікультурної особистості майбутнього педагога та побудови освітнього процесу його формування в умовах білінгвізму, що склався на територіях України історично.

На основі моніторингу результатів зовнішнього незалежного оцінювання з української мови та літератури визначено, що діти, які навчалися у школах для націо-



нальних меншин, набагато гірше складають тести й часто не можуть подолати мінімальний бар'єр для вступу до вищого навчального закладу. Тому представники Міністерства освіти і науки у положеннях нового закону «Про освіту» запропонували шляхи вирішення зазначеної проблеми. Однак деякі країни Європейського Союзу негативно відреагували на прийняття закону, зазначаючи, що цей закон порушує права національних меншин. Із метою врегулювання зазначеного питання українська влада направила текст освітнього закону на експертизу до Комісії Ради Європи «За демократію через право», а парламентська асамблея Ради Європи ухвалила резолюцію з рекомендаціями Україні щодо закону про освіту в частині мов національних меншин [5].

Окрім врегулювання актуального питання 7 статті Закону «Про освіту» на державному рівні, потрібно шукати шляхи вирішення «безболісного» переходу вивчення шкільних предметів від мови національних меншин до державної, при цьому треба зважати на те, що сучасна освітня стратегія спрямована на формування особистості, яка усвідомлює важливість вивчення іноземних мов, шанує різні національні культури, здатна до ефективної життєдіяльності в багатонаціональному й полікультурному середовищі. Для того, щоб зазначений перехід навчання від молодшої школи до середньої не став проблемним, варто поступово підготовлювати учнів до взаємозаміни мови національної меншини державною.

На основі аналізу наукових праць можна умовно визначити, що дієвим може стати вплив запровадження бінарних уроків із вивчення мов (державної та національної меншини) в молодших і середніх класах. За допомогою запропонованого методу можна привернути увагу педагогів вищої школи щодо доцільності проведення бінарних занять у педагогічних ЗВО, що сприятиме готовності майбутніх учителів до використання зазначеного методу в подальшій професійній діяльності. Однак у навчальних планах підготовки студентів спеціальностей 013 Початкова освіта і 035 Філологія (Українська мова і література) відсутня дисципліна «Методика навчання української мови у загальноосвітніх закладах із мовами навчання національних меншин», але акцентуємо на тому, що викладання української мови як рідної та як другої (нерідної) – це різні методики. З метою вирішення зазначеної суперечності треба створити в педагогічному закладі вищої освіти постійно діючий факультатив із методики навчання української мови у загальноосвітніх за-

кладах із мовами навчання національних меншин для спеціальностей 013 Початкова освіта і 035 Філологія (Українська мова і література), що дасть змогу підготувати сучасного фахівця, здатного орієнтуватися в методах і прийомах навчання.

Організація освітнього процесу в педагогічних ЗВО передбачає цілеспрямовані заходи, що здійснюються у функціональній єдності діяльності управлінського, викладацького й студентського складу та спрямовані на формування освіченого, гармонійно розвиненого, професійно компетентного фахівця.

Для визначення стану готовності педагогів і студентів Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради до формування в них полілінгвального світогляду застосовувались такі сучасні діагностичні методики: діагностика потреби у спілкуванні (за Ю. Орловим); діагностика загального рівня комунікабельності (за В. Ряховським); діагностика ефективності педагогічних комунікацій (за О. Леонтьєвим); анкетування для визначення рівня комунікативних педагогічних здібностей майбутніх педагогів; картки контролю стану мовлення; тест «Самооцінка комунікативного контролю» тощо.

Окрім зазначених вище методик, також впроваджувались анкети й тести, розроблені творчою групою науково-педагогічних працівників Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради, що дають змогу також визначити рівень полікультурності [6]: анкета оцінювання умов управління розвитком формування полілінгвальної й полікультурної особистості; тест «Самооцінка комунікативного контролю»; картка контролю стану мовлення.

При виборі методик ураховувались: валідність методики та її адаптованість до умов дослідження; легкість у реалізації і в оцінюванні результатів; можливість використання обраних методик у практичній діяльності вищого освітнього закладу.

Крім того, було проведено анкетування професорсько-викладацького складу ЗВО з метою виявлення особливостей формування полілінгвальної й полікультурної особистості у процесі фахової освіти.

За результатами анкетування професорсько-викладацького складу (стаж педагогічної роботи понад 5 років) були виявлені значні труднощі щодо розвитку в них полілінгвальної й полікультурної особистості. Зокрема з'ясовано, що 66,7% респондентів розуміють ступінь значущості розвитку полілінгвальної й полікультурної особистості в процесі фахової підготовки.



Варто зазначити, що на запитання «Які методи Ви використовуєте для розвитку полілінгвальної й полікультурної особистості?» 38,9% респондентів не змогли дати відповідь. Також з'ясовано, що 61,1% респондентів мають мало інформації про виховні й розвивальні можливості навчальної дисципліни, яку вони викладають.

На прохання «Укажіть можливі шляхи розвитку формування полілінгвальної й полікультурної особистості у процесі фахової освіти» – 34,5% респондентів назвали збільшення терміну проходження педагогічної практики; 43,2% указали на необхідність підвищення зв'язку між теоретичними заняттями й практичною діяльністю. Разом із тим 22,3% викладачів було важко відповісти на це питання.

На запитання «Які труднощі виникають у Вашій роботі в процесі розвитку формування полілінгвальної та полікультурної особистості?» 37,8% респондентів зазначили причиною утруднень мало розроблену методичну базу з цього питання; 62,2% зазначили, що з цієї проблеми дуже мало відповідної літератури.

Щодо практичного здійснення викладачами цілеспрямованої роботи щодо розвитку полілінгвальності та полікультурності, то лише 18,7% із респондентів дотримуються цього на кожному занятті. Інші діють, не дотримуючись цього (51,6%) або лише в разі необхідності (29,7%), оскільки вважають, що сама дисципліна, яку вони викладають, і освітній процес загалом мають необхідний виховний і розвивальний вплив.

Дані анкетування свідчать про те, що викладачі усвідомлюють важливість розвитку формування полілінгвальної й полікультурної особистості в процесі фахової підготовки. Водночас значна кількість викладачів має труднощі під час безпосередньої роботи щодо формування полілінгвальної й полікультурної особистості майбутнього педагога.

Для розвитку у професорсько-викладацького складу полілінгвальності і полікультурності залучають до співпраці закордонних науковців, викладачів для здійснення викладацької роботи й проведення міжнародних досліджень. Саме тому для професорсько-викладацького складу Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної за програмою Корпусу Миру був запрошений американський доброволець – Байрон Хаузер, який протягом двох років жив у гуртожитку й викладав на кафедрі іноземної філології. Окрім цього, цьогоріч відбулася зустріч викладачів і студентів з американськими колегами – доктором філософії,

професором Браяном Ебері та доктором філософії Ренатою Тихою Інституту комунальної інтеграції Університету Міннесоти, під час якої обговорювалися питання організації інклюзивної освіти в Україні.

Ще одним важливим чинником для більш поглибленого вивчення іноземних мов і удосконалення мовлення педагогів академії є систематичне проведення семінарів з удосконалення професійного мовлення й вивчення іноземних мов.

Для визначення особливостей формування полілінгвальної та полікультурної особистості у студентів під час освітнього процесу був здійснений аналіз вивчення рівня навчальних досягнень студентів із базових дисциплін, за допомогою: поточного й підсумкового контролю й тестів із базових дисциплін («Сучасна українська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням), Іноземна мова (за професійним спрямуванням)», «Риторика»).

Процес вивчення будь-якої мови дуже складний, що передбачає ґрунтовну підготовку. Кваліфікований педагог має вміти мотивувати студента на постійну роботу, але зробити це у такий спосіб, ніби він сам цього прагне, тобто зберегти інтерес до вивчення мови і розвивати його.

На основі аналізу для підвищення зацікавленості студентів у вивченні мови, зокрема іноземної, і розуміння та усвідомлення значущості полілінгвальності й полікультурності на базі академії проводиться низка заходів, серед яких найбільш дієвими є:

- спеціально розроблений комплекс контрастивних вправ для формування полілінгвальності й полікультурності майбутніх педагогів (вправи на формування, тренування й закріплення полілінгвальних і полікультурних умінь і навичок, для полілінгвального спілкування в професійному контексті);

- бінарні заняття із дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Іноземна мова (за професійним спрямуванням)» (бінарний урок (від лат. *binarius* – подвійний) – різновид інтегрованого уроку, що органічно поєднує вивчення двох або кількох предметів, наприклад, іноземної та рідної мов, що дає змогу інтегрувати знання не лише з різних галузей, а й виступають дуже важливим засобом поступової підготовки до взаємозаміни однієї мови іншою [4]);

- постійне функціонування студентських наукових гуртків для поглибленого вивчення слов'янських і неслов'янських мов (сприяє оволодінню спеціальністю, розширенню теоретичного світогляду й наукової ерудиції майбутніх спеціалістів,



ознайомленню студентів зі станом розроблення наукових проблем у різних галузях науки, техніки, культури, формуванню здібностей застосовувати теоретичні знання в практичній діяльності, прищепленню студентам навичок проведення наукових дискусій тощо);

– круглі столи й студентські наукові конференції на тему «Формування полілінгвального світогляду майбутнього педагога в умовах реалізації міжкультурної комунікації» (сприяє поглибленому засвоєнню навчальних дисциплін, виявленню індивідуальності, формуванню власної думки щодо конкретної дисципліни; розширенню світогляду студентів, їх всебічному розвитку; встановленню творчих і особистих контактів із колегами з провідних навчальних закладів України);

– проект «Схід і Захід разом»: обмін студентами й викладачами закладів вищої освіти Поділля та Слобожанщини (сприяє саморозвитку – молодь отримує змогу відвідати інше місто, познайомитись ближче з культурою певного регіону; отриманню практичних і теоретичних знань від викладачів; спілкуванню та знайомству з новими людьми, що престижно та привабливо, адже такі програми дають змогу подорожувати, знаходити нових друзів й отримувати задоволення від нових захоплень і хобі);

– психолого-педагогічні тренінги й тренінги іншомовного педагогічного спілкування, що допомагають підвищити ефективність і результативність формування практичної готовності студентів до педагогічного спілкування, а також сприяють вихованню толерантності до інших націй;

– міжфакультетські змагання «Традиції країн Європи» (студенти обирають певну країну й готують проектну роботу);

– щорічні мовно-літературні квести, укладені різними мовами (виконання низки завдань сприяє усвідомленню необхідності володіння сучасною людиною кількома мовами; активізації навчально-пізнавальної активності; підвищенню мотивації до набуття знань; розширює можливості самоосвіти студентів).

Таким чином, педагогічна діагностика пов'язана зі збиранням, збереженням, опрацюванням інформації й використанням її для управління освітнім процесом. Результати вивчення обговорюються на вечірній раді академії, в індивідуальних бесідах зі студентами, колективно, із групою активістів – тобто в різних формах і за допомогою різних методик, вносяться відповідні корективи й позитивні напрацювання, що забезпечує покращення результативності дослідження.

Аналіз повторного тестування та анкетування свідчить, що простежується позитивна динаміка щодо удосконалення полілінгвальності й полікультурності майбутніх педагогів. Загальні результати дослідження: показники розуміння ступеня значущості розвитку полілінгвальної й полікультурної особистості з 66,7% на початковому етапі – підвищилися до 88,5% наприкінці; практичне здійснення цілеспрямованої роботи з 51,6% підвищилося до 76,2%.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, запропонована низка заходів суттєво актуалізує проблему полікультурного й полілінгвального виховання студентів в умовах білінгвізму; сприяє підвищенню готовності до сприйняття культурних змін і до адаптації в новому середовищі та сприяє удосконаленню високого рівня полікультурної та полілінгвальної компетентностей, що є ключовими професійної діяльності майбутніх педагогів у культурно різноманітному соціумі.

Ця розвідка не вичерпує й не розкриває всіх важливих аспектів зазначеної проблеми. Так, у подальших дослідженнях та наукових публікаціях треба зосередити увагу на додатковому вивченні і розробці методологічного забезпечення щодо управління розвитком полілінгвальної й полікультурної особистості майбутнього педагога відповідно до нових парадигм вищої європейської освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов / О.С. Ахманова. – Москва : Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты / У. Вайнрайх; [Пер. с англ. Ю.А. Жлуктенко]. – Київ : – Вища школа, 1979. – 263 с.
3. Воротняк Л.І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетенції у вищих педагогічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л.І. Воротняк. – Хмельницький, 2009. – С. 52–61.
4. Задоріна О. Бінарні заняття – підвищення ефективності навчального процесу / О. Задоріна // Освіта. Технікуми, коледжі. – 2006. – № 1(14). – С. 20–21.
5. Про освіту : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua>.
6. Пономарьова Г. Система управління якістю освіти у педагогічному ВНЗ: методичний посібник / А. Харківська, Л. Петриченко, О. Расказова, Л. Кондрацька, С. Рябокiнь, В. Ульянова Т. Нестеренко, А. Клочко, І. Белікова; за заг. ред. Г. Пономарьової. – Х. : ХГПА, 2014. – 222 с.
7. Радченко Т.А. Полікультурні засади організації навчального процесу в університетах Швейцарії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. А. Радченко ; Житомир. держ. Ун-т ім. Івана Франка. – Житомир, 2014. – 20 с.



8. Тадеєва М.І. Формування полілінгвальної і полікультурної особистості як одна з основних умов реформування гуманітарної освіти для сталого розвитку суспільства / М.І. Тадеєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19604-formuvannya-polilingvalnoi-i-polikulturalnoi-osobistosti-yak-odna-z-osnovnix-umov-](http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19604-formuvannya-polilingvalnoi-i-polikulturalnoi-osobistosti-yak-odna-z-osnovnix-umov-reformuvannya-gumanitarnoi-osviti-dlya-stalogo-rozvitku-suspilstva.html)

[reformuvannya-gumanitarnoi-osviti-dlya-stalogo-rozvitku-suspilstva.html](http://www.stationline.org.ua/pedagog/106/19604-formuvannya-gumanitarnoi-osviti-dlya-stalogo-rozvitku-suspilstva.html).

9. Тимирбаєва Г.Р. Развитие полилингвальной компетенции у студентов инженерного вуза в системе дополнительного профессионального образования : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Г.Р. Тимирбаєва. – Казань, 2014. – 228 с.

УДК 378.011.3-051:78

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНОГО СМАКУ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ІНСТРУМЕНТАЛЬНОГО НАВЧАННЯ

Чорпіта Р.Б., аспірант кафедри педагогіки
та управління навчальним закладом

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У статті висвітлено особливості формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання. Інструментальну підготовку трактовано як багатоконпонентний, цілісний процес художньо-творчого розвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямованого на оволодіння певною системою музично-теоретичних знань та практично-виконавських умінь і навичок.

Ключові слова: музичний смак, інструментальне навчання, музичне мистецтво, виконавська майстерність, музичний матеріал.

В статье рассматриваются особенности формирования музыкального вкуса будущего учителя музыкального искусства в процессе инструментального обучения. Инструментальная подготовка трактуется как многокомпонентный целостный процесс художественно-творческого развития будущего учителя музыкального искусства, направленного на овладение им определенной системой музыкально-теоретических знаний и практично-исполнительских умений и навыков.

Ключевые слова: музыкальный вкус, инструментальное обучение, музыкальное искусство, исполнительское мастерство, музыкальный материал.

Chorpita R.B. FEATURES OF FORMING MUSICAL TASTE OF THE FUTURE TEACHER OF MUSIC ART IN THE INSTRUMENTAL EDUCATION PROCESS

In this article the peculiarities of the musical taste of the future teacher of musical art in the process of instrumental learning are highlighted. Instrumental training is interpreted as a multicomponent, holistic process of artistic and creative development of the future teacher of musical art, aimed at mastering it with a certain system of musical theoretical knowledge and practical skills.

Key words: musical taste, instrumental learning, musical art, performing skill, musical material.

Постановка проблеми. Особливої актуальності в сучасних умовах набуває професійна педагогічна освіта, реформування якої спрямоване на її гуманізацію та гуманітаризацію, «озброєння» майбутнього педагога не тільки основами фундаментальних знань за фахом, а й формування його як особистості з усією повнотою чуттєвого та ціннісного ставлення до світу. Все це вимагає, крім вузькопрофесійної, висококваліфікованої підготовки, широкої ерудиції, також внутрішньої інтелігентності, ознаками якої є художньо-естетична вихованість та музичний смак. Отже, тенденції до загальної культуризації та естетизації навчально-виховної роботи загострюють проблему

формування естетичних, зокрема музичних, смаків студентської молоді, які значним чином визначають їхні життєві цінності, стиль та якість буття. Проблема стимулювання розвитку музичних смаків перетворилася на одну із ключових у сучасній теорії й практиці формування естетичної культури майбутніх педагогів як важливої складової частини їх загальної професійної культури. Сучасна тенденція зростання інтересу молоді до музики неоднозначна за своїм значенням через наявність протиріччя між потенційною цінністю музичного мистецтва загалом і актуальною значимістю для багатьох його окремих примітивно-розважальних форм. Особливо сутність цього



протиріччя проявляється стосовно формування музично-естетичних смаків майбутніх учителів музичного мистецтва, які через деякий час будуть впливати на процеси становлення особистості дітей і молоді, чия особиста система художніх цінностей, музичних уподобань і вміння формувати якісний, зокрема музичний смак, суттєво зумовлять розвиток рівня естетичного й духовного розвитку підростаючого покоління загалом. Специфіка професійної діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва вимагає від нього вміння використовувати виховний потенціал музичного мистецтва в духовному розвитку підростаючого покоління.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою становлення музики як мистецтва та формування музичного й естетичного смаку займалися Б. Бечак, Л. Дмитрієва, Н. Черноіваненко, Д. Кабалецький. Саме завдяки працям та дослідженням таких науковців, як О. Радинова, Г. Лешакова, А. Юсфін, у сучасного покоління є змога вивчити та дослідити спадщину світової культури, зробити її своїм духовним надбанням. Проблемою формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання займалися Л. Арчажникова, Б. Брилін, М. Давидов, В. Лабунець, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Ципін, О. Щолокова, Д. Юник. У практичну площину були впроваджені різноманітні методики формування в майбутніх учителів музичного мистецтва інструментальних навичок (О. Бурська, Л. Гончаренко, Л. Гусейнова, Е. Економова, Ж. Карташова, Є. Куришев, В. Лапченко, І. Мостова, М. Назаренко, А. Омельченко, Г. Саїк, В. Федоришин, О. Щербінін). Досліджено процес розвитку теоретико-аналітичних та інтерпретаторських умінь студентів в інструментальному класі (І. Гринчук, В. Крицький, О. Ляшенко, Н. Мозгальова, Н. Сегеда та ін.).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні особливостей формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі інструментального навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Над проблемою розвитку музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання працювало багато вчених, але особливий внесок зробила В. Шацька, яка стверджувала: «Музичний смак розуміється як певний рівень музично-поетичних вистав, який дає змогу відзначати і цінувати прекрасне в музиці, тобто її ідейність

і змістовність, правдивість і щирість відчуттів, яскравість і переконливість музичних образів і всіх виразних засобів музичного твору. На основі цих навичок активного сприйняття і першої критичної думки з'являється великий інтерес і задоволення від достовірно художньої музики в усіх її видах, включаючи і образи народної творчості, і доступні твори великих композиторів минулого, і найрізноманітнішу за жанрами, але високоякісну музику сучасних авторів» [1, с. 54].

Музичний смак – здатність людини адекватно сприймати й оцінювати твори мистецтва. Він формується, насамперед, під безпосереднім впливом мистецтва. Це залежить від індивідуальних особливостей самої людини, її властивості сприймати ті художні цінності, які несе з собою мистецтво. Якщо людина з малих років постійно чує високоякісну класичну та сучасну музику, то в неї формується естетичний смак. Розвинений музичний смак – це здатність насолоджуватися цінною в художньому відношенні музикою. Щодо розвиненості музичного смаку говорить те, яку музику і як глибоко сприймає людина. Музичний смак формується в музичній діяльності: у процесі сприйняття, оцінювання музики, коли особистість більш-менш умотивовано віддає перевагу тим чи іншим творам. У музичному смаку виявляються в єдності емоційний та інтелектуальний початок. Він не є вродженим, а набувається з досвідом. У процесі сприйняття музики виникає інтерес до неї, визначаються еталони естетичного та музичного смаку.

Педагоги та музикознавці (Б. Асаф'єв, Д. Кабалецький, С. Шацький, В. Шацька, Н. Гродзенська та ін.) розробили нову методику залучення до світу музики. Вони переглянули мету і зміст музично-естетичного виховання й головним орієнтиром висунули можливості формування особистості за допомогою музики. Але роль музики в розвитку естетичних та музичних смаків особистості вельми специфічна. Музичне мистецтво, як будь-яке інше, має свої особливі риси, мову, засоби виразності та впливу. Головна особливість полягає в тому, що музичне мистецтво орієнтоване на слухове сприйняття. Звідси такі риси, як предметність, здатність розвиватися в часі, втілення образів та ідей у процесі інструментального навчання. Саме тому, що природа музичного мистецтва робить пізнання зовнішнього світу опосередкованим, безпосереднім залишається духовне самопізнання людини. Йдеться саме про «самопізнання», а не про «самовираження». Тому музика є пізнанням життя людського духу,



а через нього і пізнанням відображеного в ньому світу. «Сфера музичного пізнання – це не ставлення людини до природи, а ставлення людини до людини іншої та до самої себе» [5, с. 58].

Учені вважають, що музичний смак розвивається на основі естетичного смаку і взаємно впливає на нього, формується через спілкування зі світом мистецтва і визначається художньою та мистецькою освітою людини (знанням історії мистецтв, знайомством із музичним мистецтвом і музичною літературою, інструментальною діяльністю). Музичні смаки не лишаються незмінними впродовж усього життя людини. Вік, життєвий шлях, багатство художнього і музичного досвіду людини шліфують і відточують її музичний смак, а нерідко вони здатні надовго консервувати уподобання або, навпаки, робити людину багатогранною [3, с. 58].

Формування музичного смаку – це процес передачі та засвоєння музичних знань, вмінь і навичок, спрямованих на розвиток та формування музичних нахилів, здібностей, смаку, ідеалів, що надихають майбутнього вчителя музичного мистецтва на практичну музично-інструментальну діяльність. Мета формування музичного смаку передбачає всебічний музичний розвиток особистості, що дає спроможність їй сприймати й цінувати музично естетичні явища.

Важливою складовою частиною формування музичного смаку майбутніх учителів музичного мистецтва є інструментальне навчання, яке залучає студентів до виконавських традицій, норм музичної культури, до художньо-естетичних цінностей та разом із тим має значні резерви не лише для вияву індивідуальності, самостійності, творчої активності, а й розвитку іновачивності та здатності до критичного мислення майбутнього вчителя музичного мистецтва. Майбутній педагог має володіти системою теоретичних знань про стиль та смак композитора, будову та структуру музичного твору, особливості гармонії та фактури. Науковці стверджують, що чим глибшими будуть знання про твір, тим більше вони збагатять уяву і мислення музиканта, як наслідок, саме в процесі активної та осмисленої інструментальної діяльності й підготовки у майбутнього вчителя музичного мистецтва поглибляться його розуміння мистецького твору, створення художньо-переконаливої та яскравої інтерпретації музики, формування музичного смаку [4, с. 127].

Інструментальне навчання трактується як багатокomпонентний, цілісний процес художньо-творчого розвитку майбутнього

вчителя музичного мистецтва, спрямований на оволодіння ним певною системою музично-теоретичних та практично-виконавських знань, умінь і навичок, формування музично-естетичного досвіду, формування музичного смаку та виконавської культури, що забезпечує досягнення найкращого результату у сприйманні, емоційному та інтелектуальному пізнанні музичного мистецтва, всебічному розвитку індивідуально-творчих здібностей, готовності до індивідуалізації в інструментально-виконавській діяльності. Отже, музично-педагогічна й музично-просвітницька спрямованість підготовки студентів у мистецьких вищих навчальних закладах зумовлює потребу формування музичного смаку музикантів-виконавців засобами інструментальної підготовки як шляху збагачення їхньої естетичної культури, виконавської майстерності, досягнення багатогранності художньо-творчого розвитку [4, с. 202].

Відомий композитор Д. Шостакович писав: «Любителями і знавцями музики не народжуються, ними стають; безнадійних у цьому відношенні людей немає. Необхідно лише пам'ятати, що музичний смак, розуміння музики найкраще формується у процесі інструментального навчання та інструментальної підготовки і, як правило, цей процес відбувається повільно і вимагає клопіткої праці, володіння інструментом, терпіння та витримки. Збагнути зміст музики може кожен, потрібно лише докласти зусиль, щоб здолати труднощі на початку роботи над собою у формуванні музичного смаку» [2, с. 148].

Основними компонентами формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання є: розвинена уява та художня пам'ять; своєрідність образного мислення; художня освіченість (знання видів, жанрів, виразних засобів та матеріалів музичного мистецтва); навчальні, факультативні та індивідуальні види занять із музичного мистецтва; розуміння мети й значення історичного, сучасного та національного музичного мистецтва, його своєрідності [6, с. 158].

Формування музичного смаку, орієнтування в цінностях музичної культури набуває особливого значення в процесі інструментальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, чия особиста система художніх цінностей та вмінь формувати її в майбутніх вихованців значним чином зумовлює рівень естетичного розвитку студентів загалом. Зазвичай прояви музичного смаку особистості відповідають її загальному культурному розвитку. Музичні



смаки сучасної молоді, яка готує себе до педагогічної діяльності, набувають у такому контексті особливого значення для реалізації завдань музично-естетичного виховання підростаючого покоління.

Формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання здійснюється за наявності необхідних знань, умінь, навичок, бажань, прагнень та позитивних емоцій. В основі цього процесу лежать такі складники:

- музичне сприймання, зумовлене наявністю музично-естетичної інформації;
- музична обізнаність, здатність розуміти музичні образи, зміст і форму музичного твору;
- наявність інтересу до музичної інструментально-виконавської діяльності – якість, що виявляється в його зорієнтованості на цінності музичної культури, а також у широті і стійкості музичних інтересів;
- рівень розвитку художньо-музичної комунікації, про що свідчать здатність до об'єктивної оцінки музичного твору, самостійного аналітичного судження відповідно до власних уподобань;
- інструментально-виконавська діяльність, адже саме в ній студент реалізує потреби естетичного спрямування, має змогу отримати насолоду від власної творчості, що, безперечно, впливає на його загальну культуру, формує музичний смак.

Зазначимо, що значний вплив на формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання мають такі основні методи:

- метод музично-теоретичного аналізу, що дає змогу студентові розкрити драматургію твору на свій розсуд, формуючи й розвиваючи при цьому власний музичний смак і відчуття прекрасного;
- метод художніх аналогій, де відбувається порівняльний аналіз певного твору з іншими, які схожі на такий твір за художньо-образним змістом та жанрово-стильовими особливостями;
- метод художньо-творчих проєктів, який формує та підкреслює індивідуальність студента. Кожен із них має змогу отримати та

використати свій музично-виконавський досвід та самореалізуватися.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання є важливою характеристикою особистісного ставлення до дійсності й показує рівень самовизначення та музичної культури, здатність до індивідуального відбору художніх цінностей і, тим самим, до самовиховання і саморозвитку. Музичний смак, сформований засобами музичного мистецтва в процесі інструментального навчання, має надзвичайну силу, тому що виникає не примусово, а як результат вільної творчої фантазії, творчого узагальнення та злиття всіх людських почуттів; тільки на основі емоційно-пізнавальної активності можливе формування правильних оцінок навколишнього світу, формування художнього смаку, розвиток моральних принципів, що становлять внутрішню красу людини та вказують на високий рівень її духовності.

Незважаючи на численні дослідження особливостей формування музичного смаку майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі інструментального навчання, окреслена проблема залишається актуальною.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кабалевский Д.Б. Воспитание ума и сердца / Д.Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 204 с.
2. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.
3. Естетика: Підручник / [Л.Т. Левчук, Д.Ю. Кучерюк, В.І. Панченко]; За заг. ред. Л.Т. Левчук. – К.: Вища школа, 1997. – 399 с.
4. Косенко П.Б. Актуальні питання вдосконалення інструментальної підготовки майбутнього вчителя музики / П.Б. Косенко // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – № 18. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2007. – Ч. 1. – С. 202–212.
5. Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1996. – 416 с.
6. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін [Навчальний посібник] / О.П. Рудницька. – К. : АПН України, 1998. – 183 с.



УДК 371.134:37.035–053.5

КОМПОНЕНТИ, КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Юрченко О.В., викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті розглянуто поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи» та дано власне визначення поняттю «готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів». Уточнено компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів.

Ключові слова: *готовність майбутнього вчителя початкової школи, готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний компоненти.*

В статье рассмотрено понятие «готовность будущего учителя начальной школы» и дано собственное определение понятию «готовность будущего учителя начальной школы к формированию социальной компетентности младших школьников». Уточнены компоненты, критерии, показатели и уровни готовности будущего учителя начальной школы к формированию социальной компетентности младших школьников.

Ключевые слова: *готовность будущего учителя начальной школы, готовность будущего учителя начальной школы к формированию социальной компетентности младших школьников, мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный компоненты.*

Yurchenko O.V. FEATURES OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FUTURE TEACHER OF THE PRIMARY SCHOOL TO THE FORMATION OF THE SOCIAL COMPETENCE OF YOUNG SCHOOLS

In the article the concept of readiness of the future teacher of elementary school and the given definition of the readiness of the future teacher of elementary school to the formation of social competence of junior pupils is considered. The components, criteria, indicators and levels of readiness of the future teacher of elementary school to the formation of social competence of junior pupils are specified.

Key words: *readiness of the future teacher of elementary school, readiness of the future teacher of elementary school for formation of social competence of junior pupils, motivational, cognitive, activity and personal components.*

Постановка проблеми. Актуальність підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності учнів посилюється трансформаційними процесами у суспільстві, інтеграцією та конкуренцією старого і нового досвіду взаємодії у соціумі, потребою в урахуванні всіх агентів соціального розвитку дитини (родини, середовища, громад, однолітків, засобів масової інформації, інтернету тощо), важливістю підготовки молодших школярів до конструювання особистісної системи соціальних відносин та інтеріоризованого соціального досвіду в умовах мінливої соціальної реальності. Діяльність учителя початкової школи є унікальною в педагогічному середовищі. Від рівня фахової підготовки вчителя, високого професіоналізму майбутніх фахівців, становлення в них нового мислення, формування умінь демонструвати індивідуальний стиль педагогічної діяльності, готовності творчо працювати, самовдосконалювати-

ся, упроваджувати нові підходи до організації і здійснення навчального процесу молодших школярів залежить ефективність навчально-виховного процесу в початковій школі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На основі аналізу наукової літератури О. Будник, І. Казанжи, С. Литвиненко, С. Максименко, С. Мартиненко, О. Матвієнко, І. Осадченко, Д. Пащенко, Г. Шпиталевська, О. Ярошинська тощо було встановлено, що у практиці наукових досліджень із теорії та методики професійної педагогічної освіти результат досліджуваного процесу обґрунтовується поняттям «готовність», яке є інтегрованим конструктом, сутність якого ґрунтується на визначенні поняття «готовність до діяльності» – стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [4, с. 137].

Обґрунтування компонентів, критеріїв, показників та рівнів готовності майбутнього



вчителя до діяльності про проблему формування ключових компетентностей, мотиваційну складову частину професійної діяльності майбутнього вчителя тощо здійснювали О. Будник, О. Варецька, Т. Нестеренко, Є. Скворчевська, О. Сорока, Г. Шпиталевська тощо.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі поняття готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів, та уточнити компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутнього вчителя початкової школи до зазначеної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Тлумачення поняття «готовність майбутнього вчителя початкової школи» до професійної діяльності та її різновидів представлена в науковій літературі у значній кількості дефініцій, серед яких ми виокремлюємо ті, що є основою обґрунтування нашого визначення:

– готовність майбутніх учителів початкової школи до професійної діяльності О. Ярошинська визначає як особистісне утворення майбутнього педагога, що включає в себе педагогічні цінності та потреби в професійній самореалізації, сукупність професійних знань, умінь та навичок, необхідних для організації навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах першого ступеня, поєднання яких стає оптимальним на основі сформованості особистісних якостей: професійного мислення, педагогічної спрямованості, творчості, суб'єктної активності, здатності до самовдосконалення та ін. [13, с. 168];

– готовність майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності С. Литвиненко розглядає як результат професійно-педагогічної підготовки, як інтегральне багаторівневе динамічне особистісне утворення, структура якого охоплює мотиваційний, змістовий, діяльнісний та креативний компоненти [6, с. 15];

– готовність майбутнього вчителя початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів Г. Шпиталевська розуміє як інтегративну сукупність особистісних, культурологічних і професійних якостей учителя, що охоплюють мотиваційний, змістовий і технологічно-рефлексивний компоненти педагогічної діяльності, що дають йому змогу успішно реалізовувати мету формування загальнокультурної компетентності учнів тощо [12, с. 9].

На основі цих узагальнень трактуємо готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної ком-

петентності молодших школярів як компонентне особистісне утворення майбутнього педагога, що об'єднує у своїй структурі мотиви професійної діяльності, його соціальний інтелект, систему знань, умінь і навичок щодо соціалізації молодших школярів і становлення їх як активних суб'єктів соціальної дійсності та забезпечує успішність розвитку соціальної компетентності учнів у майбутній професійній діяльності.

Мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя до діяльності, на думку О. Будник, – це внутрішня мотивація та емоційно-ціннісне ставлення майбутніх фахівців, сформованість у них професійно значущих якостей, орієнтація на створення гуманістичного соціально-виховного середовища початкової школи [2, с. 226]. Тому мотиваційний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів також відображає внутрішні характеристики майбутнього педагога: інтерес, бажання, прагнення, цінності, мотиви, а також орієнтири самовдосконалення.

У вітчизняних наукових дослідженнях представлено ознаки виявлення сформованої мотивації майбутнього педагога початкової ланки освіти до соціально-педагогічної діяльності. Так, С. Литвиненко виокремлює: сформованість професійно-педагогічної мотивації, мотиваційно-ціннісне ставлення до соціально-педагогічної діяльності, домінування гуманних, демократичних настанов на взаємодію з дітьми [6, с. 15]; О. Будник визначає такі ознаки виявлення: спрямованість на педагогічну професію, стійкі орієнтації на гуманістичні цінності й норми в соціально-педагогічній діяльності; зацікавленість у вирішенні соціально-педагогічних проблем, орієнтація на ділову співпрацю, здатність відстоювати в інтересах справи власну думку, що вплине на досягнення спільної мети соціально-педагогічної діяльності, орієнтація на соціальне схвалення; здатність до спонукання себе та оточуючих до соціально-педагогічної діяльності задля досягнення її цілей, ефективною реалізації соціально-педагогічних функцій професійної діяльності [2, с. 241].

Т. Нестеренко доводить, що якісними характеристиками мотиваційного компонента готовності є усвідомлене ставлення педагога до проблеми формування ключових компетентностей у молодших школярів і їх ролі в розв'язанні актуальних проблем сучасного навчання [9, с. 119].

Дослідниця Є. Скворчевська зазначає: «Сучасний етап професійного становлення характеризується стрімким зростанням ви-



мог із боку роботодавців до молодих спеціалістів. Після закінчення ВНЗ молодий спеціаліст опиняється у складній ситуації професійної самореалізації, успішність якої залежить від сформованості таких когнітивних механізмів мотивації досягнення, як цілепокладання, особистісні конструкти (самооцінка, рівень домагань, впевненість у собі), смисложиттєві орієнтації, які є основою успішної майбутньої професійної діяльності особистості. У зв'язку з цим виникає протиріччя між існуючим рівнем мотивації досягнення та сформованістю професійної самосвідомості у майбутніх педагогів» [11, с. 188]. Це зумовлює виокремлення у структурі досліджуваного компонента показників сформованості мотивації досягнення.

Враховуючи проаналізовані дослідження та думку сучасних дослідників мотивації учіння студентів педагогічних університетів [8], які довели, що мотиваційна структура студентів – майбутніх учителів включає мотиви учіння і мотиви досягнення успіху, вважаємо, що **мотиваційний компонент** готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів – це складник мотиваційної сфери майбутнього педагога, що визначає його спрямованість на педагогічну професію та усвідомлене ставлення і мотивацію досягнення успіху у процесі формування ключових компетентностей школярів, зокрема соціальної, як результату освітньої взаємодії у початковій школі. Його сформованість передбачає: інтерес та позитивні установки до учіння та професійної діяльності вчителя; розвиненість у майбутнього педагога педагогічних і соціальних цінностей та мотивів; зацікавленість у формуванні соціальної компетентності учнів; прагнення до оволодіння системою знань, умінь та навичок соціалізації молодших школярів та становлення їх як активних суб'єктів соціальної дійсності; усвідомлення важливості процесу формування соціальної компетентності учнів, прагнення до успіху й самовдосконалення у цій діяльності.

Оскільки мотивація розглядається як «стрижень» особистості, складний багаторівневий регулятор поведінки і діяльності людини [8, с. 181], вважаємо формування показників мотиваційного компонента відповідним етапом розвитку досліджуваної готовності. На їх основі відбувається подальше становлення її компонентів.

Система знань визначена науковцями як обов'язковий складник готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності та її напрямів, репрезентовано значення та змістове наповнення цієї системи.

На думку Т. Нестеренко, знання про проблему формування ключових компетентностей: по-перше, збагачує власне бачення проблематики у полі проблеми формування ключових компетентностей; по-друге, виступає необхідною умовою постановки і розв'язання професійних проблем відповідно до особистісних потреб й інтересів [9, с. 120]. Дослідниця обґрунтовує думку, що професійно-педагогічні знання учителя, орієнтованого на формування ключових компетентностей у молодших школярів, можна представити як зведення про загальні закономірності процесу навчання молодшого школяра.

У структурі готовності до соціально-педагогічної діяльності науковцями визначено: необхідність оволодіння теоретико-методологічними, методичними знаннями, сформованість прикладних знань (С. Литвиненко) [6, с. 15]; засвоєння системи методологічних та теоретико-методичних знань про соціально-педагогічну діяльність вчителя початкової школи, здатність до педагогічної рефлексії (О. Будник) [2, с. 238].

Г. Шпиталевська визначає сформованість міцних, глибоких знань із професійно-педагогічної культури та загальнокультурної компетентності особистості, технологій її формування в молодших школярів на змісті освітньої галузі «Мови і літератури» (українська мова) показниками змістового компоненту готовності майбутнього вчителя початкових класів до формування загальнокультурної компетентності молодших школярів [12, с. 12].

Отже, **когнітивний компонент** є ключовим складником готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів, адже система знань стає проміжним ланцюгом між прагненнями майбутнього вчителя до дій та самою діяльністю, забезпечує формування фундаменту знань, які будуть покладені в основу розвитку практичних умінь.

На основі узагальнень сутності соціальної компетентності молодших школярів та напрямів діяльності вчителя щодо її формування вважаємо складовими елементами когнітивного компонента готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів таку систему знань про: загальні закономірності освітнього процесу у початковій школі як складника соціокультурної дійсності; основні поняття процесу формування соціальної компетентності учнів; методики діагностування рівня соціальної компетентності учасників освітнього процесу; зміст реалізації ос-



новних напрямів діяльності вчителя, що спрямовані на формування соціальної компетентності учнів; форми, методи, технології та засоби формування соціальної компетентності учнів.

Визначена система знань є результатом опанування студентами психолого-педагогічних дисциплін, фахових методик та педагогічних практик.

С. Литвиненко визначає ключові уміння у готовності майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності – аналітико-діагностичні, прогностичні, конструктивно-організаційні, комунікативні, рефлексивні й оволодіння технологіями реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності [6, с. 15]. Ці групи умінь детально проаналізовано та розширено у дослідженні О. Будник, яка діяльнісно-технологічний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності презентує через сформованість низки вмінь: діагностико-аналітичні (вміння аналізувати соціально-педагогічну ситуацію, збирати необхідну інформацію, оцінювати результати проведеної роботи, обґрунтовувати вибір та оптимальність поєднання засобів соціально-педагогічної комунікації (змісту, методів, організаційних форм), діагностувати рівень позитивного впливу соціально-виховного середовища початкової школи); конструктивно-проективні (вміння прогнозувати результати вирішення проблемної ситуації, виявлення найбільш ефективних способів розв'язання соціально-педагогічних завдань, здійснювати відповідний соціально-педагогічний супровід та управління соціально-педагогічною діяльністю з молодшими школярами та їхніми батьками); опанування основних технологій соціально-педагогічної діяльності в початкових класах: розвитку творчої особистості учня, особистісно зорієнтовані, здоров'язбережувальні, інформаційно-комунікативні, естетотерапії та проектною діяльності; здатність до педагогічної творчості у професійній діяльності, мобільність у соціально-педагогічній взаємодії (самостійне прийняття рішень у нестандартних ситуаціях, здатність до самореалізації, креативності) [2, с. 231].

Визначення умінь соціально-педагогічної діяльності є важливим у контексті нашого дослідження, адже їх опанування є складовою частиною цілісної системи роботи вчителя початкової школи, що спрямована на розвиток соціальної компетентності школяра в умовах урочної та позаурочної діяльності.

Дослідниця Г. Шпиталевська експериментально перевірила дієвість дослідження

технологічно-рефлексивного компоненту готовності майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності за операційно-дієвим критерієм із показниками: усвідомлення важливості професійно-культурологічної складової частини, регламентованої процесом професійної спрямованості спеціальності «Початкова освіта»; сформованість умінь, пов'язаних із застосуванням на практиці отриманих психолого-педагогічних знань; компетенції з процесу формування у молодших школярів загальнокультурної компетентності; компетенції визначати шляхи реалізації професійно-освітніх та особистісно-розвивальних завдань за допомогою дидактичних засобів (технології навчання й виховання, спілкування; дії, детерміновані суб'єктивною сутністю особистості вчителя); актуалізація інтелектуальних творчих процесів, що гармонізують відношення «ідеального» й «реального» вчителя, фіксуючи рівень відмінності між ними, тим самим стимулюючи до самовдосконалення й прагнення до набуття педагогічної майстерності загалом та з процесу формування загальнокультурної компетентності молодших школярів зокрема [13, с. 12–13].

Отже, вважаємо, що діяльнісний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів відтворює систему професійних умінь, що забезпечують ефективне виконання майбутніми педагогами запланованої діяльності.

Як зазначає В. Ковальчук, найважливіша роль учителя – бути вихователем і наставником. Його обов'язок – сформувати у дитини здатність та навички ефективно взаємодіяти з оточуючим світом, розвивати уміння, встановлювати доброзичливі міжособистісні відносини, розуміти почуття і поведінку оточення, встановлювати визначені межі допустимої поведінки. Цей аспект суспільних завдань вчителя якраз і становить сферу його особистої соціальної компетентності. Зміст цього поняття, на її думку, має вміщувати відповідний рівень сформованості особисті педагога як результат соціального розвитку, що являє собою суму певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь і торкатися, насамперед, таких сфер, як соціальне мислення, мовлення, мотиви, емоції, міжособистісна поведінка [5, с. 76].

Важливим складником особистісного компонента готовності майбутнього вчителя до професійної діяльності є система особистісних характеристик майбутнього



педагога. У науковій літературі О. Варецької, О. Ліннік, О. Никитенко, О. Ярошинської представлено особистісні характеристики вчителя початкової школи, що визначають його ефективність у розв'язанні професійних задач, репрезентовано систему якостей майбутнього вчителя: особистісно-етичні (гуманізм, уважність, дисциплінованість, доброзичливість, вимогливість, товариськість, об'єктивність, висока моральна культура, самокритичність, загальна ерудиція, любов до дітей); індивідуально-психологічні (ясність і критичність розуму, емоційна чуйність і стійкість, культура темпераменту, об'єктивна самооцінка); педагогічні (високий рівень професійно-педагогічної підготовки, інтерес до педагогічної діяльності, любов до справи і дітей, педагогічний такт, почуття гумору, прагнення до науково-педагогічної творчості, культура і виразність мови) тощо [10, с. 42].

При виокремленні особистісних характеристик майбутнього педагога здатного до ефективного формування соціальної компетентності учнів ми враховували результати дослідження О. Варецької, яка, характеризуючи особистісно-професійний компонент соціальної компетентності вчителя початкової школи, узагальнює його особистісні риси, а саме: емпатійність, професійну спрямованість учителя, комунікативність, організованість, направленість на навчальні предмети [3, с. 141].

Суб'єктну позицію майбутнього вчителя О. Ліннік визначає як особистісно значущу систему ціннісних ставлень, стійких переконань, теоретичних знань і практичного досвіду, що дає змогу виробити власні способи навчальної та професійної діяльності. Науковець зазначає: «Характеризуючи суб'єктну позицію у взаємодії, маємо також врахувати, що її сформованість передбачає і наявність системи ціннісних ставлень до навчання, професійної діяльності та міжособистісної взаємодії; і набуття авторитетного статусу в групі, і відігравання активної позиції в безпосередній взаємодії. Ці рівні пов'язані між собою ієрархічно, тобто кожен рівень є обов'язковою передумовою наступного рівня: особистісна суб'єктна позиція – соціальна суб'єктна позиція – суб'єктна позиція у взаємодії – суб'єктна позиція як цінність». Результатом її дослідження стало визначення найбільш притаманних рис сучасного педагога, який реалізує навчальну співпрацю: активність, відповідальність, самостійність (особистісні); здатність до рефлексивної діяльності, інноваційна відкритість, ціннісне ставлення до взаємодії, прагнення до здобуття нових знань, ціннісне ставлення до самовдоско-

налення (професійні) [7, с. 139–140]. На її думку, саме сукупність цих якостей утворює змістовий аспект суб'єктності.

На основі зроблених узагальнень основними складовими елементами особистісного компонента готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів визначаємо: прагнення проявити себе у соціальній діяльності навчальної групи або педагогічного колективу школи; здатність майбутнього педагога взаємодіяти з суб'єктами освітнього середовища на основі соціальних правил та норм; сформованість особистісних якостей (емпатійність, комунікативність, відкритість, активність, суб'єктність позиції, здатність до рефлексії тощо); сформованість соціальної інтуїції та прогнозування, здатність до соціальної виразності й співпереживання; сформованість активної соціальної позиції та соціального досвіду.

Отже, особистісний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів визначає сформованість особистісних якостей та соціального інтелекту майбутніх учителів, що сприяють результативності освітньої та соціальної взаємодії у початковій школі.

Для визначення сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів узагальнимо систему критеріїв та показників, які забезпечать можливість експериментальної перевірки досліджуваної готовності.

У психолого-педагогічній літературі критерій (від грец. *kriterion*) визначається як засіб для формування судження й ознаки, на підставі яких передбачається оцінювати і порівнювати ступінь сформованості досліджуваного явища чи готовності в різних респондентів [1, с. 66].

Досліджуючи соціальну компетентність педагога, О. Варецька зазначає: критерії розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи мають віддзеркалювати загальні сутнісні ознаки, за якими її можна упізнати, визначити й описати, виражати вищий рівень розвиненості соціальної компетентності, бути ідеальними зразками для порівняння з реальними характеристиками цього явища, а їх сукупність – повністю охоплювати всі суттєві характеристики, зважаючи на наукове положення про те, що критерії мають бути максимально розгорнутими, включаючи дрібні одиниці вимірювання (показники), що дає змогу в реальному дослідженні «заміряти» процес порівняно з її ідеалізованим змістом [3, с. 114].



У наукових дослідженнях широко представлено критеріальні характеристики понять, що визначають результати професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи та визначено їх показники. Так, О. Будник, досліджуючи готовність майбутніх учителів початкової школи до соціально-педагогічної діяльності, визначає такі критерії її дослідження: мотиваційний, когнітивний, комунікативний, світоглядний, емоційний, діяльнісний [2, с. 241–243]; Г. Шпиталевська – рівні сформованості готовності майбутніх учителів початкових класів до формування в молодших школярів загальнокультурної компетентності діагностує за ціннісно-мотиваційним, змістово-організаційним, емоційно-регуляційним та операційно-дієвий критеріями тощо [12, с. 12–13].

Під час розробки показників діагностування готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів ми враховували визначені у науковій літературі показники якості навчальної діяльності: якість знань, умінь, навичок, тобто навченість, міцність, системність, глибина, усвідомленість, рівень розумового розвитку, глибина, самостійність, гнучкість, широта переносу, раціональні способи розв'язання завдань, особистісний рівень, свідомо регуляція навчальної діяльності, активність у розв'язанні пізнавальних завдань, внутрішня мотивація, орієнтація на самовдосконалення та саморозвиток [4, с. 435].

Отже, з метою об'єктивного діагностування готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів визначено такі критерії оцінювання компонентів досліджуваної характеристики: мотиваційний компонент – ціннісно-мотиваційний критерій, когнітивний компонент – знаннево-інформаційний критерій, діяльнісний – операційно-діяльнісний, особистісний компонент – особистісно-соціалізаційний критерій.

Оскільки дослідження сформованості готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів передбачає визначення рівневих характеристик її прояву, нами було проаналізовано наукову літературу О. Будник, Б. Долинського, І. Казанжи, С. Литвиненко, О. Лінник, С. Мартиненко, О. Матвієнко, Н. Павленко, О. Сороки, Г. Шпиталевської, О. Ярошинської тощо і встановлено, що рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до діяльності – це ступінь готовності майбутніх учителів початкової школи до певно-

го виду діяльності за кожним із встановлених критеріїв. У дослідженні ми оцінюємо готовність майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів за такими рівнями: професійно-активний, продуктивно-дієвий, ситуативно-пошуковий, репродуктивно-частковий.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, у дослідженні обґрунтовано сутність та структуру готовності майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності молодших школярів як результату його підготовки до визначеного виду професійної діяльності. Визначено та охарактеризовано її компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний; виявлено критерії, показники й охарактеризовано рівні сформованості готовності майбутнього вчителя до формування соціальної компетентності учнів початкової школи.

Вважаємо, що **перспектива подальших розвідок** у дослідженні напрямі полягає в експериментальному дослідженні стану підготовки майбутнього вчителя початкової школи до формування соціальної компетентності учнів у практиці вищих педагогічних навчальних закладів, діагностування рівня сформованості досліджуваної готовності майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бочелюк В.Й. Педагогічна психологія: [навч. посіб.] / В.Й. Бочелюк. – Київ, Центр навчальної літератури, 2006. – 248 с.
2. Будник О.Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : дис. ... докт. пед. наук / О.Б. Будник. – Житомир, 2015. – 552 с.
3. Варецька О.В. Теоретичні і методичні засади розвитку соціальної компетентності вчителя початкової школи у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... докт. пед. наук / О.В. Варецька. – Київ, 2015. – 630 с.
4. Енциклопедія освіти. Акад. пед. наук України. – Київ: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Ковальчук В.А. Соціальна компетентність вчителя як складова професійно-педагогічної компетентності. Соціалізація особистості / В.А. Ковальчук. – Київ, Логос. – Том XVIII. 2002. – С. 70–76.
6. Литвиненко С.А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / С.А. Литвиненко. – Київ, 2005. – 40 с.
7. Лінник О.О. Система підготовки майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи : дис. ... д-ра пед. наук / О.О. Лінник. – Старобільськ, 2016. – 520 с.
8. Матвієнко О.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до педагогічної взаємодії



у навчально-виховному середовищі школи першого ступеня : дис. ... докт. пед. наук / О.В. Матвієнко. – Київ, 2010. – 496 с.

9. Нестеренко Т.С. Підготовка майбутнього вчителя до формування ключових компетентностей у молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук / Т.С. Нестеренко. – Кіровоград, 2016. – 180 с.

10. Никитенко О.В. Професійно-особистісні якості як основа виховання майбутніх учителів // Людинознавчі студії: збірник наукових праць Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Серія: Педагогіка. Дрогобич, Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка. – 2013. – Вип. 27. – С. 33–45.

11. Скворчевська Є.Л. Когнітивні механізми мотивації досягнення / Є.Л. Скворчевська // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія. – 2013. – Вип. 46(1). – С. 187–195 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKhnpri_psykol_2013_46%281%29_24.

12. Шпиталевська Г.Р. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування у молодших школярів загальнокультурної компетенції : дис. ... канд. пед. наук / Г.Р. Шпиталевська. – Ялта, 2013. – 279 с.

13. Ярошинська О.О. Проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи [монографія] / О.О. Ярошинська. – Умань : ФОП Жовтий О.О., 2014. – 456 с.

СЕКЦІЯ 5
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 376: 786:37.013.43–051

**ЗАГАЛЬНОНАУКОВІ АСПЕКТИ РОЗРОБКИ СИСТЕМИ
КОМПЛЕКСНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ
ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ**

Бриндіков Ю.Л., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет

У професійній діяльності соціальних працівників з'явилася нова категорія клієнтів – військовослужбовці учасники бойових дій (комбатанти), які потребують виваженої та професійної реабілітаційної допомоги. З метою проведення якісної реабілітаційної діяльності з комбатантами вважаємо за доцільне впроваджувати системний підхід. Доведено, що вагомим потенціалом володіє впровадження систем комплексної реабілітації військовослужбовців, учасників бойових дій. У статті обґрунтовано доцільність системи та висвітлено загальнонаукові аспекти її розробки.

Ключові слова: реабілітація, військовослужбовці учасники бойових дій, комбатанти, система, системний підхід.

В профессиональной деятельности социальных работников появилась новая категория клиентов – военнослужащие участники боевых действий (комбатанты), которые требуют взвешенной и профессиональной реабилитационной помощи. С целью проведения качественной реабилитационной деятельности с комбатантами считаем целесообразным использовать системный подход. Доказано, что весомым потенциалом обладает внедрение системы комплексной реабилитации военнослужащих, участников боевых действий. В статье обоснована целесообразность системы и освещены общенаучные аспекты ее разработки.

Ключевые слова: реабилитация, военнослужащие участники боевых действий, комбатанты, система, системный подход.

Bryndikov Yu.L. GENERAL SCIENTIFIC ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF COMPLEX REHABILITATION SYSTEM OF MILITARY PERSONNEL OF THE ARMED FORCES OF THE PARTICIPANTS OF HOSTILITIES

The new category of clients has appeared in the professional activity of social workers. Servicemen the combatants (combatants), who require well-balanced and professional rehabilitation assistance. We consider that it is expedient to implement a systematic approach in order to carry out the qualitative rehabilitation activities with the combatants. It is proved that the implementation of complex rehabilitation systems for servicemen the combatants is a significant potential. The article substantiates the expediency of the system and highlights the general aspects of its development.

Key words: rehabilitation, servicemen the combatants, the combatants, system, systematic approach.

Постановка проблеми. Серед надзвичайних ситуацій особливе місце займають військові конфлікти, що супроводжуються активними бойовими діями. Військові дії на сході України розглядаємо як складний приклад такої надзвичайної ситуації військового характеру. Як свідчать реалії, перебування військовослужбовців у військових конфліктах має суттєвий вплив на їхню психіку та викликає зміни в життєдіяльності й поведінці особистості військовослужбовців, які є учасниками бойових дій (комбатантів). Доволі часто після повернення до мирного життя комбатанти стикаються з новими стресовими ситуаціями, які пов'язані з соціальною адаптацією, неро-

зумінням родичів та близьких, труднощами в налагодженні спілкування, потребою професійного самовизначення та самореалізації тощо. Через це первинний стрес, отриманий під час бойових дій, підсилюється вторинним, що виникає після повернення додому. Цей стан стає внутрішньою основою психологічної та соціальної дезадаптації особи в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нині у соціальній роботі розробляється ряд наукових досліджень, які безпосередньо стосуються проблематики вдосконалення реабілітаційної діяльності з такою категорією клієнтів, як військовослужбовці, які були учасниками військових дій. Зокре-



ма, загальнонаукові підходи до реабілітації висвітлені у дослідженнях Л. Вакулєнка, Т. Добровольської, І. Мисули, М. Фролова, С. Харченка, Л. Яковлевої, правові аспекти організації реабілітації проаналізовані у наукових працях В. Андрєєва, Я. Безуглої, Н. Болотіної, А. Єгорова, П. Пилипенка, Л. Шумної тощо.

Наприклад, здійснення реабілітаційної діяльності військовослужбовців були об'єктом дослідження в дисертаційних роботах Н. Алаликіної (вивчала ефективність психолого-акмеологічної реабілітації військовослужбовців), С. Беловодової (досліджувала методи поведінкової психотерапії в медико-психологічній реабілітації військовослужбовців), В. Березовця (аналізував соціально-психологічну реабілітацію ветеранів бойових дій), А. Бурлак (обґрунтував можливість ігрових технологій у налагодженні соціокультурної реабілітації військовослужбовців). Разом із тим можемо констатувати, що соціально-педагогічні аспекти реабілітації військовослужбовців, які були учасниками бойових дій, незважаючи на збільшення теоретико-прикладних досліджень із цієї проблеми, розроблені недостатньо.

Зважаючи на реалії військових дій на сході нашої країни, військовослужбовці ЗСУ, які брали участь у бойових діях, вимагають підвищеної соціальної уваги, яка базується на організації комплексної реабілітації, що має системний характер. Процес максимально повної інтеграції комбатантів у суспільство вимагає створення цілісної та науково обґрунтованої системи реабілітації, яка б передбачала поєднання медичної, соціальної, психологічної та інших видів реабілітації. На жаль, наявна в українському суспільстві система заходів щодо реабілітації військовослужбовців, ветеранів бойових дій, учасників АТО має частковий, фрагментарний характер. Отже, з огляду на особливу актуальність питання щодо максимально повної інтеграції цієї категорії військовослужбовців у мирне життя, ми усвідомлюємо нагальну необхідність у ґрунтовному дослідженні психолого-педагогічних аспектів, які стосуються системності цієї діяльності, та висвітленні потенціалу системного підходу під час професійної діяльності з комбатантами. Додатковим стимулом для дослідження окресленої проблематики була необхідність розв'язання двох головних *суперечностей* між:

1) зростаючими вимогами до якості роботи спеціалізованих установ, що здійснюють комплексну реабілітацію військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, і недостатнім забезпеченням реабілітаційних центрів фахівцями-реабілітологами;

2) необхідністю здійснення комплексної реабілітації військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, і відсутністю узгодженої діяльності мультидисциплінарної команди, яка б здійснювала цю діяльність системно.

Саме тому вважаємо за доцільне зосередити більш ґрунтовну увагу на характеристиці теоретико-методичних питань, які пов'язані з розробкою системи професійної діяльності соціальних працівників із комбатантами. Ці аспекти і покладено в основу написання статті.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у дослідженні потенціалу системного підходу та окресленні загальнонаукових аспектів розробки системи комплексної реабілітації військовослужбовців Збройних сил України учасників бойових дій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Насамперед, зупинимось на короткому аналізі сутності системного підходу, який розглядають як гносеологічну призму чи особливий вимір реальності. Вважаємо, що системний підхід дає змогу розглядати комплексні, складні об'єкти в динаміці їх виникнення й передбачати потенційні зміни. Тобто сутність системного підходу полягає у тому, що він дає змогу врахувати різноманітні фактори і напрями в динаміці дослідження, сприяє формуванню компетентності.

У своєму дослідженні ми повністю погоджуємося з трактуванням І. Малафіїк [3] стосовно того, що існує об'єктивність системної природи речей та процесів, що оточують людину. Науковець наголошує на тому, що реалізація означеної позиції можлива тоді, коли системність виступає:

- результатом системного мислення;
- аналітичним інструментом активної діяльності;
- формою адекватного відображення в свідомості властивостей та процесів, які зумовлюють органічну цілісність функціонування складових елементів.

Системність реабілітаційної діяльності з комбатантами передбачає структурованість і підпорядкованість уявлень про сутність і теоретичні основи реабілітації, закономірності та принципи використання інноваційних технологій та методів реабілітації особового складу Збройних сил України, а також про форми ефективної практичної діяльності з комбатантами. Іншими словами, системність забезпечує інтегрування теоретичних знань із реабілітації в цілісний образ, що створюється і скеровується у сферу практичної діяльності.



Отже, системність визначаємо як характеристику якісної організації реабілітаційної діяльності, що за своїм змістом і способом функціонування найбільш повно відповідає складності та цілісності процесів професійної діяльності з комбатантами.

З методологічної точки зору, саме системний підхід орієнтував нас на необхідність розглядати реабілітаційну діяльність із комбатантами як цілісну систему, що має свої закони, передбачає чітку логіку, охоплює єдність психолого-педагогічної теорії, методології та практики, дає змогу перевірити дієвість фундаментальних теоретичних і методологічних досліджень. На основі напрацювань В. Ягупова [8], виокремлено головне правило, якого ми дотримувалися, впроваджуючи системний підхід у реабілітаційну діяльність із комбатантами, а саме – перехід від простих форм і засобів організації діяльності до більш складних.

Передбачаємо, що на основі використання системного підходу ми отримуємо реальну можливість розробити чітку та логічну послідовність форм і методів професійної реабілітаційної діяльності мультидисциплінарної команди фахівців соціальної сфери з комбатантами, що базуватиметься на послідовності організації реабілітаційного процесу. Вважаємо, що організація комплексної реабілітації військовослужбовців Збройних сил України, учасників бойових дій розглядається у системному взаємозв'язку мети, завдань, методичного забезпечення та спрямована на конкретний результат – високий рівень соціалізації комбатантів у суспільстві. Визначальним аргументом слугувало те, що саме системний підхід покладено в основу розробки системної роботи з комбатантами, яка забезпечила б їх адаптацію у соціумі. У загальнонауковому аспекті системний підхід передбачає дослідження головних складових частин системи та використання педагогічного моделювання для розробки та побудови системи комплексної реабілітації комбатантів у графічному вигляді.

Насамперед, наголосимо, що поняття «система» належить до найзагальніших і універсальних наукових дефініцій, що використовують по відношенню до найрізноманітніших предметів, явищ і процесів. Для цілісності нашого дослідження вважаємо за доцільне наголосити, що наукова дефініція «система» науковцями використовується у тому разі, коли хочуть охарактеризувати складний об'єкт як єдине ціле. Зазвичай система окреслює сукупність елементів (об'єктів), об'єднаних на основі спільної взаємодії чи взаємозалежності. У поняття «система» на різних етапах вкладали різний

зміст. За філософським словником, система – сукупність елементів, що перебувають у відносинах і зв'язках між собою [6].

Проведемо короткий аналіз вживання поняття «система» в різноманітних варіаціях, які знайшли у публікації Ю. Сурміна [5]. Так, вперше цей термін з'явився в Стародавній Греції у 2000–2500 тис. рр. тому. До прикладу, система – це теорія (філософська система Платона). Очевидно, що цей контекст розуміння системи був найбільш раннім. Наведемо інші контексти системи:

1) класифікація (періодична система елементів Д. Менделєєва);

2) завершений метод практичної діяльності (реформатори в освіті, політиці державі);

3) певний спосіб мисленнєвої діяльності (система обчислення);

4) сукупність об'єктів природи (Сонячна система);

5) суспільні явища (економічна система, правова система);

6) сукупність встановлених правил поведінки (законодавча та моральна системи, які виконують регулятивну функцію у суспільстві).

Під час семантичного дослідження встановлено, що одне із перших трактувань наукової категорії «система» знайдено у роботі К. Болдуїнга [1], де її розглядають як сукупність двох або більшої кількості елементів, причому поведінка кожного елемента впливає на поведінку кожного; поведінка елементів та їх вплив на ціле взаємозалежні. Такі трактування представлено й у новіших дослідженнях науковців, а саме: в енциклопедії освіти система виступає «засобом, спрямованим на реалізацію мети» [2, с. 516]; у публікації Н. Кузьміної система є цілісним утворенням, яке «має свою історію, свої етапи розвитку, свої традиції, взаємодію частин всередині системи» [4, с. 13–14].

Отже, систему як наукову дефініцію розглядаємо як інтегративний об'єкт оптимізації певної діяльності, яка об'єднує об'єкти в єдине ціле, що, з практичної точки зору, являє собою конкретну сукупність елементів, які визначають реальні шляхи діяльності на користь досягнення загальної цілі. У такому разі йдеться про організацію такої практичної діяльності фахівців, яка забезпечить кваліфіковану реабілітацію комбатантів та швидке їх повернення до реалій мирного життя, пришвидшить адаптацію і соціалізацію в соціумі.

У нашому розумінні методологічний концепт передбачає обґрунтування системи організації комплексної реабілітації військовослужбовців Збройних сил України,



учасників бойових дій, що функціонує згідно з принципами системності, цілісності, послідовності, комплексності, своєчасності, неперервності, активності, законності, обґрунтованості, взаємодії й координації, удосконалення, економічності, що зумовило дві групи компонентів системи: структурні (визначають структуру системи комплексної реабілітації військовослужбовців Збройних сил) і функціональні (відображають практичні шляхи її реалізації). З методичної точки зору для організації комплексної реабілітації військовослужбовців, які брали участь у бойових діях та зазнали різного роду стресів, необхідно дотримуватися етапності та алгоритмічності.

У процесі практичної діяльності щодо реабілітації комбатантів ми дійшли усвідомлення того факту, що соціальним працівникам, практичним психологам, медикам та іншими фахівцями соціальної сфери недостатньо мати лише теоретичні уявлення про роботу з цією категорією клієнтів, а й необхідно системно її організувати та мати уявлення про те, як її суттєво вдосконалити. У практичному сенсі ми виходили з того, що система реабілітаційної діяльності повинна мати чітку структуру, яка виступає в ролі основної частини системи. У цьому аспекті за основу було прийнято системність, яка задекларована у публікації Г. Щедровицького [7]. На основі авторського бачення система мала включати:

- 1) певний набір розумових і діяльних засобів, з якими він досліджує об'єкт;
- 2) визначену сукупність дій (процедур і операцій), які застосовують у відношенні до об'єкта;
- 3) «табло свідомості» дослідника, на якому з'являються образи, що фіксують досвід його роботи;
- 4) результати своєї дослідницької роботи;
- 5) певні норми і схеми організації дослідницької діяльності.

Саме структура відображає упорядкованість внутрішніх і зовнішніх зв'язків між складовими елементами, які забезпечують сталість, стабільність та визначеність усієї системи реабілітаційної діяльності з комбатантами. Віддаючи належне значущості цієї проблематики, вважаємо, що з практичної точки зору до уваги необхідно брати загальнонаукові та специфічні принципи й підходи проектування системи організації реабілітаційної діяльності особового складу Збройних сил України, що брали участь у бойових діях.

У нашому розумінні розроблена система виступає феноменом соціально-педагогічної взаємодії між усіма суб'єктами на основі здобутків військової та гуманітарної науки, базується на засадах організації реабілітаційної діяльності, передбачає інтеграцію соціально-педагогічних та акмеолого-психологічних умов. Основою системи є органічно взаємопов'язані цільовий, емоційно-мотиваційний, змістовний, процесуальний, контрольний-регулюючий, результативний компоненти, які спрямовані на досягнення ефективності реабілітації комбатантів (рис. 1).

Таким чином, із загальнонаукової точки зору можна вважати незаперечною тезу про те, що система – це деяка конкретна упорядкована множина взаємозв'язаних між собою елементів, які мають спільні ознаки функціонування, об'єднані спільною метою та тим, що вступають у взаємодію з середовищем як цілісна єдність. Система розглядається як сукупність певної кількості елементів, кожен з яких впливає на поведінку цілої системи, однак жоден із конкретних елементів у разі самостійного існування такого впливу не має.

Зазначимо, що системоутворювальним чинником системи, у нашому баченні, виступає мета – організація вираженої комплексної реабілітації комбатантів у системі соціальних служб мультидисциплінарною

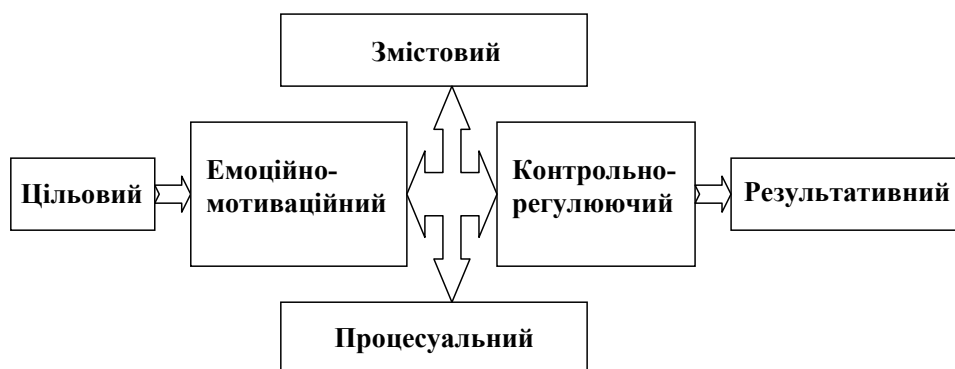


Рис. 1. Основні компоненти системи комплексної реабілітації військовослужбовців Збройних сил України, учасників бойових дій



командою фахівців. Саме мета служить основою для визначення основних завдань, напрямів і змісту реабілітаційної діяльності з комбатантами.

У майбутньому плануємо розробити модель такої системи та визначити спектр соціально-педагогічних та акмеолого-психологічних умов дієвості організації реабілітаційної діяльності з військовослужбовцями ЗСУ, які брали участь у бойових діях. Із методологічної точки зору система має охоплювати конкретну сукупність взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, які є вкрай необхідними для створення цілеспрямованого та організованого впливу на організацію реабілітаційної діяльності з комбатантами, що забезпечить виконання ціннісно-змістових, нормативних, технологічних і процесуально-результативних завдань по роботі з цією категорією клієнтів. У нашому баченні система передбачає врахування інноваційних підходів до її побудови, сучасних тенденцій щодо гуманізації, демократизації процесу реабілітації, надання їй суб'єкт-суб'єктного, громадянського, національного та професійного спрямування, використання нетрадиційних підходів до роботи з комбатантами.

Впровадження розробленої нами системи дасть змогу вдосконалити позитивні аспекти та усунути деякі недоліки реабілітації військовослужбовців учасників бойових дій. Зокрема, до позитивних аспектів на основі впровадження системи належать такі:

1) вдосконалення необхідних нормативно-правових та управлінських основ організації реабілітаційної роботи з комбатантами;

2) суттєве підвищення рівня фахової підготовленості суб'єктів реабілітації, які будуть не лише підготовлені теоретично, але й отримують значний практичний досвід і навички організації та проведення реабілітаційної роботи з особовим складом ЗСУ, які брали участь у бойових діях;

3) практична перевірка потенціалу інноваційних технологій та методів (арт-терапія, ігрові та тренінгові технології, сімейна терапія тощо) у реабілітації особового складу Збройних сил України, які були учасниками бойових дій.

Таким чином, зазначимо, що виконання бойових завдань, як правило, супроводжується зниженням психологічних резервів організму, призводить до соціально-психологічних порушень життєдіяльності, які негативно позначаються на загальному стані здоров'я та працездатності комбатантів. З усією відповідальністю акцентуємо на тому, що соціальна робота з комбатантами є доволі складною, а тому потребує ви-

важеності, що ґрунтується на системному підході. Узагальнюючи представлену наукову інформацію, констатуємо, що на основі системного підходу реабілітаційна діяльність фахівців із комбатантами розглядається у системному взаємозв'язку мети, завдань, організації професійної діяльності, методичного забезпечення та спрямована на конкретний результат – високий рівень соціалізації комбатантів. Із метою суттєвого підвищення якості організації реабілітаційної діяльності з комбатантами пропонуємо використовувати системний підхід та розробити педагогічну систему.

Висновки з проведеного дослідження.

У практичному контексті системність базується на послідовності в організації процесу реабілітації через розробку системи, яка відображає конкретні ознаки, володіє обґрунтованими властивостями та спрямована на реалізацію певних функцій. У нашому баченні система комплексної реабілітації військовослужбовців, учасників бойових дій передбачає наявність в єдиній системі конкретних підсистем, кожна з яких об'єднує реальні та значущі компоненти (складові елементи), що володіють функціональними якостями. Її практична реалізація у реабілітації комбатантів вимагає тривалості в часі. Вважаємо, що лише у тому разі, коли наша держава хоче у майбутньому мати дієвий інструмент державної соціальної політики з комбатантами, найбільш виваженим кроком має стати розробка та впровадження системи. У процесі дослідження ми дійшли усвідомлення того, що виваженість у розробці системи професійної діяльності фахівців соціальної сфери з комбатантами зможе стати визначальним чинником для налагодження продуманої реабілітаційної діяльності з комбатантами.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на висвітлення основних складових елементів (компонентів) системи комплексної реабілітації військовослужбовців, які були учасниками бойових дій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болдуинг К. Общая теория систем: скелет науки : [пер. с англ.] / К. Болдуинг // Исследования по общей теории систем / под ред. В.Н. Садовского, Э.Г. Юдина. – М. : Прогресс, 1969. – 540 с.
2. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України] ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Малафіїк І.В. Системний підхід в теорії і практиці навчання / І.В. Малафіїк. – Рівне : РДГУ, 2004. – 437 с.
4. Методы системного педагогического исследования : [учеб. пособ.] / под ред. Н.В. Кузьминой. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с.



5. Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ : [учеб. пособие] / Ю.П. Сурмин. – К. : МАУП, 2003. – 368 с.

6. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарук, Є.К. Бистрицький, М.О. Булатов, А.Т. Ішмуратов. – Київ : Абрис, 2002. – 742 с.

7. Щедровицкий Г.П. Система педагогических исследований (методологический анализ) / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика. – М., 2003. – С. 16–200.

8. Ягупов В.В. Педагогіка: [навч. посібник] / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.

УДК 378.1

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО СОЦІАЛЬНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

Єгорова К.Г., асистент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Проведена нами робота з теоретичного аналізу, узагальнення наукових досліджень, нормативно-правових документів дає підстави визначити компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем. А саме: мотиваційний компонент; теоретичний компонент; практичний компонент, рефлексивний компонент. Усі структурні компоненти моделі спрямовано на формування належного (достатнього та творчого) рівня готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем.

Ключеві слова: *готовність, професійна діяльність, формування готовності, складники готовності, соціальна реабілітація, соціальний працівник.*

Проведенная нами работа по теоретическому анализу, обобщению научных исследований, нормативно-правовых документов дает основания определить компоненты готовности будущих социальных работников к социальной реабилитации детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом. А именно: мотивационный компонент; теоретический компонент; практический компонент, рефлексивный компонент. Все структурные компоненты модели направлены на формирование надлежащего (достаточного и творческого) уровня готовности будущих социальных работников к социальной реабилитации детей младшего школьного возраста с детским церебральным параличом.

Ключевые слова: *готовность, профессиональная деятельность, формирование готовности, составляющие готовности, социальная реабилитация, социальный работник.*

Yehorova K.H. COMPONENTS OF READINESS OF FUTURE SOCIAL WORKERS FOR SOCIAL REHABILITATION OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE WITH INFANTILE CEREBRAL PALSY

Our work on theoretical analysis, generalization of scientific researches, regulatory and legal documents gives us grounds to determine the components of an intending social worker's readiness to social rehabilitation of primary school age children with cerebral palsy. Namely: motivational component; theoretical component; practical component, reflexive component. All the structural components of the model are aimed at forming appropriate (satisfactory and creative) level of intending social workers to the social rehabilitation of primary school children with infantile cerebral palsy. Conclusions: In the future, we consider it expedient to analyze the contemporary state of the research on the topic of our research.

Key words: *readiness, professional activity, forming readiness, components of readiness, social rehabilitation, social worker.*

Постановка проблеми. Теоретичний аналіз і узагальнення наукових праць, нормативно-правових документів, які містять різноманітні вимоги до професії, функцій і функціональних обов'язків соціального працівника, дозволяють виокремити основні знання та професійні вміння май-

бутніх соціальних працівників. Соціальний працівник мусить володіти широким колом відповідних знань і умінь, які умовно можна об'єднати в такі групи: загальні вимоги до освіти спеціаліста; вимоги до знань та умінь із циклу загальних гуманітарних і соціально-економічних дисциплін; вимоги до



знань і вмінь із циклу загальних математичних і природничих дисциплін; вимоги до знань і вмінь із циклу загально-професійних дисциплін; вимоги до знань і вмінь із циклу спеціальних дисциплін. Розкриття відповідних знань і умінь допомагають визначити структурні компоненти професійної готовності майбутніх соціальних працівників.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У багатьох наукових дослідженнях порушуються питання необхідних особистісних рис соціального працівника та складників готовності майбутніх соціальних працівників (В. Бех, І. Пінчук, І. Мигович). Варто зазначити, що, за дослідженнями О. Карпенко, компонентами готовності соціальних працівників є мотиваційно-ціннісний, особистісно-професійний, соціально-професійний [4, с. 179]. У науковому дослідженні І. Жорової та Є. Криницького структура готовності майбутнього соціального працівника включає психологічну, моральну і фахову готовність [3]. Проте, як зазначають Т. Соловей і М. Чайковський, у закордонній і вітчизняній науковій літературі немає єдиної думки щодо структурних компонентів готовності соціальних працівників до професійної діяльності [6].

Узагальнюючи проведену нами роботу, ми констатуємо, що структура професійної готовності соціальних працівників являє собою багаторівневе, динамічне утворення, що є поєднанням мотиваційного, особистісного, когнітивного, операційно-діяльнісного й оціночного компонентів. Відповідні компоненти відображають готовність майбутнього соціального працівника до конкретної практичної діяльності та характеризують його як особистість.

Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури із проблеми структурних компонентів готовності майбутніх соціальних працівників фахівців до професійної діяльності дозволяє стверджувати, що сьгодні дослідження з виокремлення і теоретичного обґрунтування компонентів готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем відсутні, що обумовило вибір теми цієї публікації.

Постановка завдання. Мета статті – визначити та теоретично обґрунтувати компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проведена нами робота з теоретичного узагальнення наукових праць і аналіз змісту нормативно-правових документів

дозволила виокремити компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку (далі – МШВ) з дитячим церебральним паралічем (далі – ДЦП): мотиваційний компонент; теоретичний компонент; практичний компонент, рефлексивний компонент. Структурні компоненти органічно взаємопов'язані, взаємовпливають і взаємозумовлюють один одного. Зупинимось на їхньому змісті більш детальноше.

Одним із компонентів формування готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей МШВ із ДЦП є мотиваційний. Цей компонент характеризує здатність майбутнього спеціаліста із соціальної сфери мотивувати себе на набуття необхідних професійних знань, умінь і навичок й формування компетентності в питаннях соціально-реабілітаційної роботи з дітьми із захворюванням дитячого церебрального паралічу.

Нам дуже важлива думка науковця Т. Голубенка, який, працюючи над особливостями процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників, визначив механізм формування мотивації й орієнтації до професійної роботи як сукупність закономірних зв'язків і відношень, що обумовлюють процес засвоєння соціальних цінностей, норм і правил поведінки, формують в індивіда специфічні ціннісні орієнтації та настанови. Всебічна взаємодія викладача та студента на основі єдності мети та формування особистої відповідальності за результати навчання сприяють створенню умов для відносно стійкої відповідності мотивів і цілей навчальної діяльності [1]. Також ми поділяємо погляд науковця, який вважає, що цілеспрямована робота з формування мотиваційно-ціннісного навчання має бути основною складовою частиною процесу навчання, оскільки вона забезпечує усвідомлений характер постановки особистих цілей і регулювання студентами власної навчально-пізнавальної діяльності [1]. Мотиваційний компонент як необхідний елемент успішної професіоналізації фахівця із соціальної роботи виділяє О. Тополь, зазначаючи, що вона зумовлює професійну придатність до практичної роботи [8].

Аналіз дисертаційних досліджень із проблеми формування готовності до професійного самовизначення показав, що багатьма дослідниками на перше місце в структурі готовності виноситься мотиваційний компонент (Є. Ільїн, Т. Осадченко, Т. Приходько й інші).

Ми вважаємо, що сформованість мотиваційного ставлення майбутнього соціального працівника до соціально-реабілітацій-



ної роботи з дітьми МШВ із ДЦП має вагоме значення в підвищенні результативності застосування та застосування відповідного виду діяльності. А як наслідок – досягнення мети моделі на належному рівні.

Другий структурний компонент, теоретичний, містить сукупність всезагальних знань про людину, закономірності її взаємодії в суспільстві, соціальну поведінку, вплив середовища на її соціалізацію, спеціальних знань про дитину молодшого шкільного віку із захворюванням дитячого церебрального паралічу й про особливості життєдіяльності цієї дитини та її родини. Головна мета теоретичного компонента формування готовності – це отримання майбутніми соціальними працівниками знань із різних галузей і сприяння усвідомленню міжпредметних зв'язків, які потрібні для продуктивної професійної діяльності відповідного виду.

А. Кадушін у своїх наукових працях виділяє п'ять рівнів знань, які повинен використовувати соціальний працівник у процесі своєї професійної діяльності під час надання соціальної допомоги:

1. Загальні знання у сфері соціальної роботи: політика у сфері соціальної допомоги, соціальні служби, соціальні проблеми й інститути; людська поведінка і соціальне оточення: розвиток особистості, соціокультурні норми та цінності, процеси життєдіяльності у суспільстві; методи практичної діяльності у сфері соціальної роботи: індивідуальна та групова соціальна робота, організація громади.

2. Знання з окремих галузей соціальної роботи: мета, функції, методи професійної діяльності.

3. Знання про конкретне агентство: його функції, структуру, нормативно правову регуляцію.

4. Знання про типи клієнтів, з якими працює агентство.

5. Знання про типові особливості встановлення контакту [10].

Важливість теоретичної готовності для майбутнього соціального працівника підкреслюють майже всі дослідники соціально-реабілітаційної сфери. Ми наголошуємо на тому, що знання створюють основу, на якій базуються вміння та навички. Тому програмою підготовки майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей МШВ із ДЦП передбачено надання студентам знань щодо особливостей психофізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку із ДЦП; знання сутності та технологій надання соціально-реабілітаційних послуг; знання нормативно-правової бази в Україні щодо соціальної реабілітації дітей МШВ із ДЦП; механізмів оцінювання ефективності

здійснення соціально-реабілітаційної роботи з дітьми МШВ із ДЦП; функціональних обов'язків і кваліфікаційних вимог до фахівців, які здійснюють відповідний вид роботи.

Третім компонентом готовності майбутнього соціального працівника до соціальної реабілітації дітей МШВ із ДЦП у нашому дослідженні є практичний компонент, який полягає в наявності належного рівня необхідних умінь і навичок щодо здійснення соціально-реабілітаційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Практичний компонент є показником сформованості прикладних знань. Він дозволяє визначити рівень сукупності професійних вмінь (а саме: діагностичних, прогностичних, організаційних, комунікативних, управлінських тощо), які необхідні для здійснення роботи із соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку із захворюванням на ДЦП; конструктивно вирішувати конфліктні ситуації; здійснювати також дослідницьку діяльність.

Як зазначає науковець Н. Горішна, в основі професійних вмінь соціального працівника лежить організована система знань, проте запас теоретичних знань ще не забезпечує успіху в соціальній роботі [2]. Ми згодні, що для ефективного здійснення соціальної роботи потрібні відповідні навички. Практичний компонент формує професійні та соціальні позиції майбутнього соціального працівника. Він пов'язаний із виконанням різноманітних соціальних ролей: посередника між сім'єю і соціальними службами, між дітьми і дорослими; помічника, радника, друга, експерта тощо. Оволодіння різними соціальними ролями визначає рівень професійної компетентності майбутнього соціального працівника і готовності до здійснення соціально-реабілітаційної діяльності з дітьми із МШВ із ДЦП.

У своєму дослідженні ми наголошуємо на важливості соціального працівника вміти з розумінням слухати інших, творчо вирішувати проблеми клієнта, бути грамотною людиною, служити зразком у професійних відносинах, оцінювати власну поведінку в будь-яких обставинах.

Практичний компонент відображає знання способів, прийомів, видів соціальної реабілітації дітей МШВ із ДЦП; вміння реалізувати індивідуальні та групові форми соціально-реабілітаційної роботи. Це показник здібності майбутнього соціального працівника втілювати отримані під час навчання специфічні знання в професійній діяльності. Важливість практичного компонента в процесі підготовки працівників соціальної сфери докладно досліджено З. Фалінською, яка наголошувала на до-



триманні принципу неперервної практичної підготовки студентів [9].

Рефлексивний компонент є четвертим компонентом готовності соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Відповідний компонент передбачає в майбутнього соціального працівника наявність сукупності навичок до самооцінки й здатності до самоаналізу, самокорекції, тобто рефлексії.

На провідному значенні формування рефлексивності в студента наголошує Л. Міщик, яка зазначала: «Організація і функціонування рефлексивного середовища є головною умовою культивування рефлексії, яка забезпечує активізацію процесів особистісного та професійного самовизначення» [5, с. 58].

Професійна рефлексія, на думку І. Звереві та Г. Лактіонової, пов'язана із професійним усвідомленням і самоусвідомленням, допомагає спеціалісту вийти зі стану своєрідного «поглинання» самою професією та подивитися на неї з позиції спостерігача, зайняти позицію поза нею, над нею для судження про неї. Професійна рефлексія передбачає ставлення спеціаліста до самого себе як до суб'єкта діяльності, спробу побачити себе в конкретній робочій ситуації [7, с. 215].

На нашу думку, здатність порівнювати, зіставляти власне бачення себе з оцінками інших учасників взаємодії під час процесу соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку із ДЦП допомагає майбутньому соціальному працівникові усвідомлювати, як він насправді сприймається й оцінюється іншими людьми.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, відповідно до наших досліджень, готовність майбутнього соціального працівника до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем ми формуємо як комплексне особистісне утворення, що визначає спроможність і забезпечує успішне виконання професійних функцій і функціональних обов'язків фахівця соціальної сфери в процесі здійснення соціально-реабілітаційної роботи з дітьми молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем. Нами визначені компоненти готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем, які є одними з основних структурних елементів розробленої моделі за відповідним напрямом роботи. А саме:

мотиваційний; теоретичний; практичний і рефлексивний компоненти. І тільки взаємозв'язок і взаємообумовленість відповідних компонентів забезпечить досягнення якісного результату формування готовності майбутніх соціальних працівників до соціальної реабілітації дітей молодшого шкільного віку з дитячим церебральним паралічем.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Голубенко Т. Особливості процесу формування готовності майбутніх соціальних працівників до патронажної роботи з людьми похилого віку / Т. Голубенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oaji.net/articles/365-1393341244.pdf>.
2. Горішна Н. Професійна компетентність соціального працівника як складова його фахової підготовки / Н. Горішна [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbu.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www17/Horishna.pdf>.
3. Жорова І. Структура готовності майбутнього соціального працівника до роботи з молодіжними громадськими організаціями / І. Жорова, Є. Криницький // Педагогічний альманах : збірник наукових праць ; за ред. В. Кузьменка та ін. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Випуск 27. – С. 213–217.
4. Карпенко О. Професійна підготовка соціальних працівників в умовах університетської освіти : науково-методичний та організаційно-технологічний аспект : [монографія] / О.Г. Карпенко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dissert.com.ua/content/349640.html>.
5. Міщик Л. Теорія і практика професійної підготовки соціального педагога : [монографія] / Л. Міщик. – Глухів : РВВ ГНПУ ім. О. Довженка, 2011. – 116 с.
6. Соловей Т. Змістовні компоненти професійної компетентності соціального працівника інклюзивного закладу освіти / Т. Соловей, М. Чайковський // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – № 1(7). – 2013. – С. 220–224.
7. Соціальна робота в Україні : [навч. посібник] / І. Зверева, О. Безпалько, С. Харченко та ін. ; за заг. ред. І. Звереві, Г. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 256 с.
8. Тополь О. Здоров'язберігаюча компетентність як складова професіоналізму соціального працівника / О. Тополь [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/484/1/Topol.pdf>.
9. Фалинська З. Практична підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / З. Фалинська. – Вінниця, 2006. – 24 с.
10. Kadushin A. The knowledge base of social work / A. Kadushin // Kahn A. Issues in American Social Work. – N.Y. : Columbia University Press, 1959. – P. 39–79.



УДК 329.78-053.5(477)(043.3)

НОВІТНІ ПІДХОДИ ДО МОЛОДІЖНОЇ РОБОТИ ЯК ДО СТРАТЕГІЧНОГО НАПРЯМУ СОЦІАЛЬНОЇ ПОЛІТИКИ В УКРАЇНІ

Коляда Н.М., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті висвітлено новітні підходи до молодіжної роботи, підготовки молодіжних працівників як до стратегічного напрямку соціальної політики в контексті реалізації реформаторського проекту Закону України «Про молоді», розробленого групою народних депутатів спільно з Міністерством молоді та спорту, UNISEF і експертами Реанімаційного пакету реформ. Ключові напрямки законопроекту – зайнятість, молодіжне житло й будівництво, підтримка молоді в складних обставинах, культурний розвиток, здоров'я й фізичний розвиток, правовий захист тощо. Поруч із термінами, традиційними для попередніх законодавчих документів у галузі молодіжної політики (неформальне молодіжне об'єднання, молодіжна організація, національно-патріотичне виховання молоді та ін.), у проекті з'являється низка термінів, що вносять інноваційний потенціал у зміст соціальної політики щодо молоді, а саме: вразливі групи молоді (вразлива молодь), молодіжна робота, участь молоді, молодіжна рада, молодіжна консультативна рада, молодіжний працівник, молодіжний центр, неформальна освіта молоді та ін.

Ключові слова: соціальна політика, проект Закону України «Про молоді», молодіжна робота, молодіжний працівник.

В статье освещены новейшие подходы к молодежной работе, подготовке молодежных работников в качестве стратегического направления социальной политики в контексте реализации реформаторского проекта Закона Украины «О молодежи», разработанного группой народных депутатов совместно с Министерством молодежи и спорта, UNISEF и экспертами Реанимационного пакета реформ. Ключевые направления законопроекта – занятость, молодежное жилье и строительство, поддержка молодежи в сложных обстоятельствах, культурное развитие, здоровье и физическое развитие, правовая защита и т. п. Наряду с терминами, традиционными для предыдущих законодательных документов в области молодежной политики (неформальное молодежное объединение, молодежная организация, национально-патриотическое воспитание молодежи и др.), в проекте появляются термины, которые вносят инновационный потенциал в содержание социальной политики в отношении молодежи, а именно: уязвимые группы молодежи (уязвимая молодежь), молодежная работа, участие молодежи, молодежный совет, молодежный консультативный совет, молодежный работник, молодежный центр, неформальное образование молодежи и др.

Ключевые слова: социальная политика, проект Закона Украины «О молодежи», молодежная работа, молодежный работник.

Koliada N.M. INNOVATIVE APPROACHES TO YOUTH WORK AS STRATEGIC DIRECTION OF SOCIAL POLICY IN UKRAINE

The article highlights new approaches to youth work, training of youth workers as strategic direction of social policy reform in the context of the draft Law of Ukraine "On Youth". Current practice indicates a number of topical issues related to the preparation and formation of professional skills and social competencies of social workers – future implementers of youth policy. In particular, the practice demonstrates the failure of existing forms of training, which are now mostly limited academic training specialists in the social and socio-educational fields in universities. Modernity requires wider distribution of non-traditional and innovative forms of formation of personnel potential in the field of youth work. An example of an innovative approach to youth issues in general and youth training personnel reform is a new draft Law of Ukraine "On Youth", developed by a group of MPs, together with the Ministry of Youth and Sports, and experts UNISEF resuscitation reform package. Key areas of the bill are: employment, housing and youth building support young people in difficult circumstances, cultural development, health and physical development, legal protection. Along with the traditional preliminary legal instruments in the field of youth policy, such as informal youth associations, youth organizations, national-patriotic education of youth and others. The draft appears a number of terms that make the content innovative potential of social youth policy (individuals aged 12 to 28 years, the basic strategic value of the state and society, the subject of social and economic policy), namely vulnerable young people (vulnerable young people), youth work, youth participation, youth council, youth advisory council, a youth worker, youth center, informal education of young people and others.

Key words: social policy, the draft Law of Ukraine "On Youth", youth work, youth worker.



Постановка проблеми. Сучасність висуває низку вимог до підвищення ефективності соціальної роботи з молоддю, серед яких оновлення змісту підготовки, зосередження уваги на усвідомленні досвіду минулих років; урахування вікових особливостей і прав молодих людей, формування умінь вибору змісту роботи, планування і т. п. Тому на порядку денному – формування справжнього соціально компетентного організатора молодіжної роботи, розроблення ефективних моделей і механізмів підготовки кадрів для означеної сфери соціальної роботи з урахуванням адекватних особливостей часу орієнтацій та інтересів молоді, а також соціально-політичної ситуації в країні й світі.

Сучасна практика свідчить про цілу низку актуальних проблем, пов'язаних із підготовкою та формуванням професійних якостей і соціальних компетентностей соціальних працівників – майбутніх реалізаторів молодіжної політики. Зокрема, практика свідчить про недостатність наявних форм професійної підготовки, які нині в основному обмежені академічною підготовкою спеціалістів соціальної та соціально-педагогічної сфери у ВНЗ. Сучасність потребує ширшого розповсюдження нетрадиційних, інноваційних форм створення кадрового потенціалу в галузі молодіжної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Важливими для нашого дослідження є й наукові розвідки щодо розвитку соціальної політики, молоді, молодіжного руху з погляду різних гуманітарних наук: соціології (В. Барабаш, М. Головатий, Ю. Криворучко, М. Перепелиця, В. Скуратівський, О. Яременко та ін.); історії (І. Дутчак, О. Зінько, О. Корнієвський, В. Палкін, Р. Пальчевський, Т. Пашиніна, В. Прилуцький, І. Шумський та ін.); політології (В. Головенько та ін.). Проте більшість наукових праць тільки побічно стосуються досліджуваної теми, мають фрагментарний характер і вимагають усебічного аналізу.

Постановка завдання. Мета статті – висвітлити новітні підходи до молодіжної роботи, підготовки молодіжних працівників як до стратегічного напрямку соціальної політики в контексті реалізації реформаторського проекту Закону України «Про молодь».

Виклад основного матеріалу дослідження. Прикладом інноваційного підходу до молодіжних проблем і підготовки молодіжних кадрів є новий реформаторський проект Закону України «Про молодь», розроблений групою народних депутатів спільно з Міністерством молоді та спорту,

UNICEF і експертами Реанімаційного пакету реформ. Проект закону про молодь було внесено на розгляд Верховної Ради у грудні 2015 р. Після розгляду нардепи зрозуміли, що цей законопроект потребує значного доопрацювання. Зокрема, як відзначив ідейний натхненник і співавтор молодіжного законопроекту нардеп І. Крулько, головна проблема цього проекту полягала в тому, що він розроблявся для молоді без участі самої молоді. Тому Міністерство молоді та спорту в співпраці з Реанімаційним пакетом реформ і за підтримки ЮНІСЕФ та ICAP провели широке громадське обговорення законопроекту серед студентів. У результаті попередній проект закону змінився на 60% [4].

Нова редакція Закону України «Про молодь» розроблялася протягом 2016 р. народними депутатами України, спеціалістами Міністерства молоді та спорту, Реанімаційним пакетом реформ, членами молодіжних громадських об'єднань, громадськими діячами.

Протягом 2016 р. пройшла низка громадських обговорень у регіонах, в яких узяли участь кілька сотень активістів, представників молодіжного руху, місцевої влади тощо. Для розроблення законопроекту були проведені регіональні обговорення з молоддю в Дніпрі, Одесі, Львові, Харкові та Краматорську.

24 листопада 2016 р. У приміщенні Українського національного інформаційного агентства «Укрінформ» міністр молоді та спорту І. Жданов презентував новий законопроект «Про молодь». «Ми побачили, що молодь прагне змін, потребує нових механізмів та інструментів, а не ті радянські методи реалізації державної політики в молодіжній сфері. А для цього потрібно активно використовувати дорадчі та консультативні органи та залучати молодь» [2]. Міністр розповів, що цьому законопроекту передував ще один, який внесли на розгляд до Верховної Ради ще в 2015 р. Але не було дотримано принципу європейської молодіжної політики – залучення самої молоді. Тому в Міністерстві вирішили провести попередні громадські слухання. До розроблення оновленого законопроекту долучили близько 200 молодих експертів, а також проаналізували досвід різних країн ЄС.

Міністр молоді та спорту висловив сподівання, що у Верховній Раді новий законопроект «Про молодь» не викличе ніяких запитань, оскільки він розроблений за кращими європейськими стандартами (для його розроблення використали напрацювання 40 країн і Європейську хартію молоді). До того ж нова редакція Закону Украї-



ни «Про молодь» підготовлена українською молоддю для молоді [2].

На думку сучасників, новий законопроект здатен суттєво змінити молодіжну політику України. Він може змінити філософію молодіжної політики України, починаючи від структури молодіжних організацій і закінчуючи питаннями фінансування [4].

Український законопроект про молодь розробляти на основі молодіжних законів європейських країн. І тому в разі прийняття він може змінити ситуацію. Щоб визначити, наскільки пріоритетною є молодіжна політика для держави, досить подивитися, як вона фінансується. Наприклад, у Німеччині, де майже сто років тому був ухвалений закон про молодь, який діє й досі, тільки з федерального бюджету виділяється більше 400 мільйонів євро на рік (це приблизно по 33 євро на одну молоду особу). Приблизно так само – у Великій Британії чи Фінляндії. У нас ситуація така, що на рік виділяється менше 1 гривні на одну молоду людину. Це не освітні кошти, а саме ті, які йдуть на реалізацію молодіжних ініціатив. На думку сучасників, новий законопроект здатен суттєво змінити молодіжну політику України [4].

Проект Закону України «Про молодь» визначає основні поняття, мету та завдання, основні принципи й напрямки реалізації молодіжної політики в Україні, основні правові процедури та гарантії реалізації прав молоді, основи державної підтримки молоді та її участі в житті держави, участь молоді в розробленні та реалізації молодіжної політики, особливості організаційних і правових засад утворення та діяльності організацій, які працюють із молоддю, основні підходи до вивчення, розроблення й реалізації молодіжної політики на всіх рівнях, а також визначає заходи для її здійснення, створення умов для підтримки молоді та розвитку її потенціалу, інфраструктуру молодіжної політики та загальні засади фінансування заходів щодо її реалізації.

Відповідно до п. 3 ст. 1 зазначеного проекту молодіжна політика – «складова частина політики держави, сукупність соціальних, національних, соціокультурних ідей, принципів і моделей розвитку, спрямована на створення сприятливих умов для повноцінного становлення особистості молоді особи, її успішної інтеграції в суспільне життя, а також на її залучення до управління на місцевому, регіональному й національному рівні; ґрунтується на моделі відкритого розвитку, що спонукає молодих осіб проявляти ініціативу, самостійно визначати власні цілі та цінності, бути залученими й мати змогу визначати пріоритети та методи здійснення молодіжної політики» [1].

Ключові напрямки законопроекту такі: зайнятість, молодіжне житло й будівництво, підтримка молоді в складних обставинах, культурний розвиток, здоров'я й фізичний розвиток, правовий захист тощо.

Поруч із термінами, традиційними для попередніх законодавчих документів у галузі молодіжної політики (неформальне молодіжне об'єднання, молодіжна організація, національно-патріотичне виховання молоді та ін.), у проекті з'являється низка термінів, що вносять інноваційний потенціал у зміст соціальної політики щодо молоді (фізичні особи віком від 12 до 28 років, базова стратегічна цінність держави й суспільства, суб'єкт соціальної й економічної політики), а саме: вразливі групи молоді (вразлива молодь), молодіжна робота, участь молоді, молодіжна рада, молодіжна консультативна рада, молодіжний працівник, молодіжний центр, неформальна освіта молоді та ін.

У контексті предметного поля нашого дослідження заслуговують на увагу новітні підходи до молодіжної роботи – комплексу заходів молодіжної політики, що орієнтовані на молодь і проводяться разом із молоддю й для молоді засобами неформальної освіти у вільний для молоді час, спрямованих на надання можливості молоді розвиватися самостійно; ці заходи також націлені на покращення умов особистого й соціального розвитку молодих осіб відповідно до їхніх потреб і можливостей, сприяють їхньому духовному та фізичному розвитку [1].

Із метою реалізації заявлених новацій у розділі V «Інфраструктура молодіжної роботи» передбачено цілу низку заходів, спрямованих на забезпечення організованого дозвілля молоді (ст. 22). Особлива роль у підвищенні ефективності молодіжної роботи відводиться підготовці спеціалістів нової доби – молодіжних працівників (ст. 23). Передбачається, що органи державної влади та місцевого самоврядування для розвитку на місцях молодіжної інфраструктури надаватимуть усебічну підтримку установам і організаціям, які готують молодіжних працівників та інших фахівців із роботи з молоддю (членів молодіжних рад, керівників молодіжних центрів і організацій, які відіграють важливу роль у житті суспільства на місцевому й регіональному рівні) [1].

Така підтримка регулюється Положенням про підготовку молодіжних працівників, яке затверджується центральним органом виконавчої влади з питань молоді й включає такі особливості:

1) створення експертної ради з розвитку молодіжної роботи, яка формується із компетентних представників молодіжних організацій, що розглядає та затверджує типові



програми й стандарти оцінки якості навчання молодіжних працівників;

2) запровадження трирівневої системи підготовки молодіжних працівників за програмами базового й спеціалізованого навчання, а також програми навчання тренерів;

3) визначення критеріїв сертифікації національною експертною радою тренерів молодіжної роботи установ і організацій, які мають право здійснювати підготовку молодіжних працівників;

4) ведення реєстру сертифікатів молодіжних працівників, які успішно пройшли навчання молодіжного працівника відповідно до вимог цього Положення [1].

У проекті Закону України «Про молодь» саме кадрову підтримку реалізації молодіжної політики визнано найважливішою системою заходів із розвитку молодіжної інфраструктури для органів державної влади й місцевого самоврядування. Вона спрямовується на розвиток системи підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації фахівців органів управління в сфері молодіжної політики, а також на забезпечення регулярного навчання працівників, діяльність яких пов'язана з реалізацією молодіжної політики [1].

З-поміж основних напрямів реалізації кадрової підтримки процесу реалізації молодіжної політики передбачено такі:

1) удосконалювання програм із підготовки, перепідготовки й підвищення кваліфікації молодіжних працівників (програми стажування молодих державних службовців, навчальні візити та міжнародні навчальні програми для співробітників молодіжних організацій);

2) урахування попереднього досвіду навчання; розвиток навичок ведення молодіжної роботи, що включає проведення навчання для молодіжних працівників та визнання цього навчання; унесення до переліку спеціальностей середньої й вищої освіти нових спеціальностей у сфері молодіжної політики;

3) затвердження державних освітніх стандартів; програми підвищення кваліфікації з питань молодіжної політики мають включати методологію та процес ефективного розроблення й виконання політики, а також обмін досвідом і найкращими практиками (в Україні та за кордоном);

4) розроблення нормативних документів, що визначають статус, систему соціальних гарантій і заохочень для працівників бюджетних установ, органів у справах молоді й працівників молодіжних організацій;

5) формування на основі довгострокового планування державного замовлення навчальним закладам, науково-дослідним установам, тимчасовим творчим колекти-

вам на розроблення й здійснення програм підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації фахівців у сфері молодіжної політики;

6) розвиток системи перепідготовки молодіжних працівників, організацію практик і стажувань, розроблення навчально-методичного забезпечення на основі конкурсів програм і методик;

7) забезпечення молодіжних працівників у різних сферах спеціалізованою науково-методичною й інформаційною літературою;

8) унесення пропозицій про ступінь соціального захисту й стимулювання оплати праці молодіжних працівників, які працюють у комунальних установах;

9) залучення молоді до молодіжної роботи (до підготовки, планування, виконання й оцінки діяльності); молодіжні працівники мають володіти навичками та методами для того, щоб розділити свої повноваження з молоддю та забезпечити її активну участь у молодіжній роботі [1].

Не забули розробники законопроекту й про підвищення кваліфікації молодіжних працівників. Так, відповідно до п. 4 ст. 23 молодіжні організації й організації, які працюють із молоддю, повинні надавати можливість своїм членам і волонтерам проходити навчання в програмах підготовки молодіжних працівників. Молодіжні працівники надають молодіжним організаціям і організаціям, що працюють із молоддю, допомогу в аналізі, плануванні, організації, моніторингу й оцінці молодіжної політики, базуючись на індивідуальному підході й оцінці специфічних потреб молодих осіб [1].

У цілому діяльність із підтримки підвищення кваліфікації та спеціалізованої підготовки молодіжних працівників здійснюється в тісній взаємодії з Національним агентством підтримки молодіжних ініціатив, центральним органом виконавчої влади в справах молоді й згідно зі встановленими ними стандартами якості підготовки молодіжних працівників. Усі ці питання є складниками загальнодержавних і місцевих програм із реалізації Національної молодіжної стратегії [1].

Означені вище функціональні обов'язки молодіжних працівників визначені в межах реалізації завдань основних закладів молодіжної інфраструктури (молодіжні центри, Національна волонтерська служба, Фонд молодіжного житлового кредитування та ін.).

Молодіжний центр (заклад, молодіжний клуб) – одна з форм групової роботи, спрямована на розвиток знань, умінь, навичок, підвищення обізнаності молоді, розширення кругозору, мережі соціальних контактів



тощо. Може характеризуватися певною регулярністю відвідування/участі, відносно стабільною групою учасників тощо. Національні, місцеві й таборові молодіжні центри можуть створюватись органами виконавчої влади й місцевого самоврядування, які здійснюють молодіжну політику, молодіжними організаціями чи організаціями, котрі працюють із молоддю, а також у рамках діючих позашкільних закладів, закладів культури та в рамках центрів соціальних служб (через виділення необхідного приміщення – «відкритих просторів» – і кадрової підтримки зі штатних працівників зазначених закладів чи центрів) (п. 1–4, ст. 24) [1].

Не менш важливими є й інші статті нового законопроекту, що передбачають різні аспекти організації молодіжної роботи.

Під час презентації нового законопроекту (24 листопада 2016 р.) керівник програм із питань здоров'я та розвитку молоді ЮНІСЕФ в Україні О. Сакович привітала Міністерство молоді та спорту з такими починаннями: «ЮНІСЕФ вітає зусилля міністерства щодо вдосконалення законодавства у сфері молоді. Ми вітаємо ініціативу проводити громадські обговорення серед молоді, бо саме вони мають вирішувати ті питання, які їх стосуються» [2].

Із дня набрання чинності цим Законом втрачає чинність низка нормативних документів: 1) Декларація «Про загальні засади державної молодіжної політики в Україні» (Відомості Верховної Ради України, 1993 р., № 16, ст. 166); 2) Закон України «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні» (Відомості Верховної Ради України, 2011 р., № 34, с. 1544, ст. 343); 3) Закон України «Про молодіжні та дитячі громадські організації» (Відомості Верховної Ради України, 1999 р., № 1, ст. 2) та ін. [1]. Із цього приводу народний депутат І. Крулько, який виступив співавтором цього закону, зазначив: «Цей закон дозволить скасувати три попередні закони, які стосуються молодіжної політики. У нас відбудеться своєрідна кодифікація, коли буде один документ, який стосуватиметься молодіжної політики» [2].

Розробники законопроекту сподіваються, що він буде внесений у Раду найближчим часом і що не станеться ситуації, коли

Міністерство фінансів вважатиме ці витрати неперіоритетними. Адже молодь в Україні є, вона потребує певних витрат із боку платників податків. І саме ці платники зацікавлені в тому, щоб підтримувався потенціал нашої молоді, щоб завдяки впровадженню нормальної діючої молодіжної політики ми перейшли від радянсько-пропагандистської системи до незалежної української роботи з молоддю [4].

Висновки з проведеного дослідження. Сучасна молодь – це покоління людей, які здебільшого підтримують процеси формування демократичної незалежної держави, відродження України; генерація, що вимагає більш конструктивних і динамічних еволюційних кроків щодо розвитку суспільства; покоління людей, які бажають учитися, працювати, власними силами забезпечувати своє життя; нарешті, генерація людей гарячих, радикально налаштованих, які не сприймають будь-яку фальш, нещирість, пусті обіцянки стосовно свого сьогодення й майбуття. Тому одне з основних завдань цілісної соціальної політики полягає у створенні та забезпеченні реальних умов для всебічного розвитку кожної молоді людини, у максимальному її залученні до політичного, соціально-економічного та духовного життя суспільства. Завдання ж педагогічної науки, вищої школи – актуалізація багатоаспектної проблеми молодіжної роботи як нового стратегічного напрямку соціальної політики не лише на концептуальному рівні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про молодь : проект Закону України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc>.
2. Презентація Закону України «Про молодь» [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://www.ukrinform.ua/rubric-presshall/2125660-presentacia-zakonu-ukraini-pro-molod.html>.
3. Соціальна політика : [Навчальний посібник] / Уклад. І. Карпич, Н. Коляда. – Умань : ФОП Жовтий, 2016. – 134 с.
4. Ткачук Я. Новий закон про молодь: гроші для юнацьких ідей / Я. Ткачук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://styknews.info/novyny/sotsium/2016/11/30/novyi-zakon-pro-molod-groshi-dlia-iunatskykh-idei>.



УДК 37.035-056.49(477)«18/19»

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ПРАВОПОРУШНИКІВ У ВІТЧИЗНЯНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ ДУМЦІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТЬ

Пліско Є.Ю., к. пед. н., старший викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Донбаський державний педагогічний університет

Стаття розглядає перші ознаки становлення соціально-педагогічного виховання неповнолітніх правопорушників у вітчизняній педагогічній думці другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Виділено низку педагогів того часу та їхні основні ідеї в роботі з малолітніми злочинцями. Стисло висвітлено генезу соціального виховання «важких дітей». Виокремлено державні благодійні товариства з організації соціально-педагогічної роботи з неповнолітніми.

Ключові слова: неповнолітні правопорушники, виховання, соціально-педагогічне виховання, важкі та важковиховувані діти.

В статье рассматриваются первые признаки становления социально-педагогического воспитания несовершеннолетних правонарушителей в отечественной педагогической мысли второй половины ХІХ – начала ХХ вв. Выделены ряд педагогов того времени и их основные идеи в работе с малолетними преступниками. Кратко показана история развития социального воспитания «трудных детей». Выделены государственные благотворительные общества по организации социальной работы с несовершеннолетними.

Ключевые слова: несовершеннолетние правонарушители, воспитание, социально-педагогическое воспитание, тяжелые и трудновоспитуемые дети.

Plisko Ye.Yu. SOCIAL AND PEDAGOGICAL EDUCATION OF JUVENILE OFFENDERS IN THE NATIONAL PEDAGOGICAL THOUGHT OF THE SECOND HALF OF XIX – BEGINNING OF XX CENTURIES

The article deals with the first signs of the formation of social pedagogical education of juvenile offenders in the national pedagogical thought of the second half of XIX – beginning of XX centuries. It is selected the number of the teachers of that time and their main ideas in the work with juvenile delinquents. It was summarized the genesis of the social upbringing of “difficult children”. Allocated to the state of the charitable society for the organization of social and pedagogical work with minors.

Key words: juvenile offenders, education, social and pedagogical education, difficult and maladjusted children.

Постановка проблеми. Процес удосконалення сучасної системи виховання зумовлює необхідність ретельного й усебічного вивчення історії вітчизняної педагогіки. Проблема виховання неповнолітніх правопорушників була завжди актуальною для теорії і практики соціальної педагогіки та педагогіки загалом. Сьогодні високий рівень правопорушень серед молоді зумовлює пошук нових теоретико-методологічних і прикладних підходів до розв’язання зазначеної проблеми. Звернення до накопиченого досвіду, що міститься в історії вітчизняної педагогіки, є одним із ефективних засобів поліпшення процесу врегулювання дитячої злочинності. У цьому контексті цікавим є становлення системи соціально-педагогічного виховання неповнолітніх правопорушників в Україні в період другої половини ХІХ – початку ХХ століття, адже виокремлені чинники цього періоду сформували подальший розвиток соціально-педагогічної роботи з малолітніми злочинцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історичний аспект протидії дитячій злочинності став предметом досліджень вітчизняних і зарубіжних педагогів, істориків і правознавців минулого та сучасного часу: Є. Альбицького, А. Балали, Л. Беляєвої, Ю. Богданової, Л. Березівської, О. Герцена, П. Гламазди, О. Караман, Д. Кравченко, О. Марковичевої, Е. Мельникової, К. Продіуса, О. Поспелової, Н. Скрипченко, С. Харченко, В. Шпак, Н. Штикової.

Оцінюючи зроблений ними внесок у дослідження історії становлення соціально-педагогічної системи виховання неповнолітніх правопорушників, маємо зазначити, що за межами досліджень залишилися педагогічні ідеї українських теоретиків і практиків періоду другої половини ХІХ – початку ХХ ст.

Постановка завдання. Мета статті – зробити короткий історико-педагогічний екскурс в історичний період становлення вітчизняної системи соціально-педагогічного виховання неповнолітніх правопорушників.



Виклад основного матеріалу дослідження. У період другої половини XIX – початку XX ст. вихованням неповнолітніх правопорушників займалися Х. Алчевська, І. Барвінський, М. Галушинський, Б. Грінченко, В. Науменко, М. Пирогов, С. Сірополк, К. Ушинський, П. Юркевич та багато інших видатних педагогів того часу.

Вивчення історико-педагогічних джерел засвідчує й те, що в другій половині XIX ст. з'являлись перші наукові праці, присвячені аналізу психічного стану дітей із відхиленнями в поведінці, як-от: Є. Альбицького «Виправно-виховні заклади для неповнолітніх злочинців» (1893), В. Ватера «Виховання й спадковість» (1899), А. Владимирської «Виправна ремісничо-землезнавча колонія» (1892), А. Волкової «Презирство покинутих дітей» (1894), О. Герцена «Діти-злочинці» (1912), М. Гернета «Капризи й роздуми» (1915) і деякі інші.

Досвід з реабілітаційної роботи з неповнолітніми, набутий вітчизняними науковцями в другій половині XIX – на початку XX ст., заслуговує на особливу увагу. Цей період визнається як час піднесення «суто української педагогіки», становлення корекційно-реабілітаційної й пенітенціарної систем, проб і помилок у справі виправлення девіантної поведінки серед неповнолітніх. У середині XIX – на початку XX ст., на той час у Російській імперії (до складу якої входила сучасна Україна), сформовані основні напрями гуманістичної педагогіки, відбувалася поступова переоцінка моральних цінностей, проголошений принцип гуманного ставлення до жінок і дітей, у тому числі й до дітей-правопорушників. За статистичними даними, в Російській імперії кінця XIX ст. налічувалося близько 5 тисяч благодійних установ і товариств, із них 1 276 дитячих. Понад триста тисяч дітей протягом року могли користуватися плодами благодійності. Російські виправні заклади (землеробські колонії й ремісничі притулки) накопичили матеріал величезної цінності в галузі теорії і практики перевиховання неповнолітніх. Не повторюючи західних шляхів розвитку, вітчизняна педагогіка, тим не менше, використовувала передові педагогічні ідеї інших держав. Вітчизняними дослідниками висунуто та перевірялися в реальній діяльності сміливі ідеї та проекти. Відкривалися дитячі суди й притулки для підслідних неповнолітніх, інститути платних і безкоштовних піклувальників. Виправні притулки та колонії існували завдяки доброму, уважному ставленню суспільства до знедолених дітей [11; 12].

Серед причин, що породжували відхилення в поведінці та сприяли виникненню

злочинів серед неповнолітніх (у зазначений історичний період), дослідники насамперед називали розбещений, аморальний стан батьків, відсутність нагляду та опіки над дітьми, низький рівень розвитку в них провідних психічних функцій, несприятливий характер суспільного устрою та врядування, а також недоліки у вихованні й успадковані злочинні нахили окремих індивідів [10, с. 9–10].

Термін «важкі діти» вперше з'явився в другій половині XIX ст. в працях видатних дослідників того часу: Д. Дриля, О. Зака, П. Каптерева, П. Лесгафта, П. Люблинського, С. Познишева, І. Сікорського та деяких інших. Зазначені науковці до категорії «важких» зараховували дітей, які не сприймають свої негативні вчинки, жорстоких і байдужливих до страждань навколишніх. Учені помилково, але одностайно вважали, що поняття «важка дитина» та «малолітній злочинець» тотожні [2; 3; 4; 5; 6; 9].

Разом із тим певна частина дослідників цієї проблеми перебували під впливом ідеї щодо провідної ролі спадковості в прояві злочинних нахилів окремих індивідів і вважали за необхідне ранню ізоляцію дітей із «дурною спадковістю». Так, відомий український учений, лікар-психіатр, професор Київської клініки І. Сікорський розглядав корекцію поведінки важких дітей як малопродуктивну й уважав доречною їх ізоляцію в закритих спеціальних закладах [15, с. 169–181]. У доповіді «Про важких дітей у виховному відношенні» (Женева, вересень 1882 р.) автор висвітлював власну класифікацію важких у виховному смислі дітей за особливостями їхньої нервово-психічної організації, згідно з якою поділив цих дітей на такі категорії:

- діти з легко збуджуваним нервово-психічним устроєм, яким притаманна певна дидактична обдарованість, але слабка витримка, абсолютна моральна нестійкість, податливість;
- діти з дисгармонією у фізичному та психічному розвитку, що характеризуються роздратованістю, імпульсивністю, грубістю, схильністю до насильства, сексуальними аномаліями (у випадку гармонізації психічної та фізичної сфери ці негативні якості безслідно зникають);
- діти, які характеризуються нелінійністю інтелектуального розвитку, що супроводжується підвищеною самооцінкою, самонавіюванням, лідерськими домаганнями;
- діти «рухливо-неспокійні», навчальна діяльність яких є малоурізновою, поведінка характеризується неорганізованістю, недисциплінованістю, інфантілізмом;
- діти з «досить стійкими природженими хибними рисами характеру», схильні до на-



хабства та зухвалості, жорстокі внаслідок вад спадковості (у їхній психіці переважають низькі емоції, інтелект не ушкоджено) [15, с. 171–175].

У зазначений період часу активно велися пошуки нових форм і методів боротьби з дитячою та підлітковою безпритульністю і злочинністю. Тому в роботах низки авторів обґрунтовувалася необхідність створення в країні нового типу виправних закладів для неповнолітніх правопорушників замість чинної тюремної системи. До таких робіт слід зарахувати праці Е. Альбіцкого, Е. Антонова, Е. Баранцевіча, А. Кістяковського, Л. Сабініна й багатьох інших дослідників, які вбачали в дитячих притулках, землеробських колоніях і ремісничих притулках реальний і дієвий спосіб боротьби з дитячою та підлітковою злочинністю [11 ; 12].

У праці «Витоки ідеї організації соціально-педагогічної діяльності з неповнолітніми правопорушниками у вітчизняній педагогічній думці» О. Скавронська приділяє велику увагу вирішенню поставленої проблеми. О. Скавронська стверджує, що на державному рівні соціально-педагогічна робота із зазначеною категорією дитячого населення в Україні почала здійснюватись уже в кінці XVIII ст. й масового поширення набула в XIX ст., про що свідчать такі факти: виникнення в 1797 р. Відомства закладів Імператриці Марії, до якого належали виховні будинки, Імператорське жіноче патріотичне товариство, опіка про знедолених і Відомство дитячих притулків; виникнення в 1892 р. Товариства опіки неповнолітніх, завдання якого полягало в захисті кожної дитини, з якою погано поводитися дорослі та якій спричиняли фізичну та моральну шкоду [1].

Поряд із зазначеними товариствами соціально-педагогічною роботою з неповнолітніми займались Київське товариство допомоги, товариство виховання та захисту дітей, Київське педагогічне товариство взаємної допомоги, педагогічне товариство ім. К. Ушинського, Київський комітет благодійних товариств і деякі інші [1].

Майже одразу після створення в країні перших виправних закладів та установ для неповнолітніх з'являються роботи, присвячені історії їх створення та відкриття. Це роботи І. Архіпова, Д. Бейтгілеля, Ю. Ге, І. Зака, С. Іверонова, М. Сапустіна, В. Кашенко, М. Красовського, П. Кроткова, З. Масловської, А. Митькевіча, І. Некрасова, М. Юшаніна, А. Потемкіна, К. Рукавішнікова, Ф. Савенко, А. Ушинського та інших. Але, зауважимо, праці перерахованих вище науковців мали більш описовий характер

і вагомого внеску в розвиток вітчизняної педагогічної думки не робили.

Поширенню питань організації соціально-педагогічної діяльності з неповнолітніми правопорушниками сприяли праці педагогів періоду українського національного відродження та педагогічного просвітництва в Україні: О. Духновича, С. Миропольського, М. Пирогова, К. Ушинського.

К. Ушинський у праці «Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології» обґрунтував зв'язок педагогіки з такими антропологічними науками, як медицина, психологія, історія, філологія та деякі інші. Педагог стверджував: «Медик, історик, філолог можуть принести безпосередню користь справі виховання лише тоді, коли вони не тільки спеціалісти, а й педагоги, коли педагогічні питання передують у їхньому розумі усім їхнім досвідом, коли вони, окрім того, добре обізнані з фізіологією, психологією та логікою – цими трьома головними основами педагогіки» [18].

Серед плеяди прогресивних діячів другої половини XIX ст. чільне місце посідає Микола Іванович Пирогов, який був не лише відомим хірургом, а й видатним педагогом-просвітителем і громадським діячем.

Найважливішими завданнями у вихованні нової людини М. Пирогов уважав виховання волі, натхнення, самовідданості в боротьбі за високі ідеали й переконання; прищеплення їй любові до всього високого та прекрасного, турботи про сучасне й майбутнє всього людства; вироблення в неї прагнення до постійного самовдосконалення. «Усі ми, – зауважує науковець, – до якої б національності не належали, можемо через виховання стати справжніми людьми». Свій ідеал людини, педагог висловив так: «Шукай бути і будь людиною! Не шукай нічого іншого, як бути людиною в справжньому значенні цього слова!» [7, с. 77–78].

З 1880-х рр. питання піклування над малолітніми злочинцями набуло такої актуальності, що були проведені з'їзди представників виправних закладів. Перший з'їзд проведений 20–27 жовтня 1881 р. в Москві в приміщенні Московського міського Рукавишниковського виправного притулку [13]. Другий з'їзд відбувся 10–15 вересня 1884 р. в Києві [14].

Узагалі в Російській імперії з 1881 р. по 1911 р. пройшло вісім з'їздів представників російських (у тому числі й українських – прим. автора) виправних закладів для малолітніх. Між з'їздами діяло постійне бюро виправних закладів [8]. Пропозиція щодо його створення пролунала на третьому з'їзді (1890 р.), а створено бюро



було в 1891 р. У складі трьох осіб: голови К. Рукавишнікова, професора Варшавського університету В. Микляшевського та сенатора М. Таганцева. Бюро готувало майбутні з'їзди та було центром, що сприяв об'єднанню діяльності окремих установ [16].

На з'їздах представників виправних притулків відбувалось ознайомлення зі станом наявних виправних закладів, розроблялись практичні питання їх улаштування, певні проекти реформ уносились до Міністерства юстиції та Міністерства внутрішніх справ і були згодом реалізовані [16].

На початку ХХ ст. розпочалося поглиблене вивчення діяльності виправних закладів і патронатних товариств. Цій проблемі присвячені праці Л. Горохової, В. Набокової, К. Рукавишнікової, М. Шімановського. Однак досвід, відбитий у матеріалах з'їздів виправних закладів і патронатних товариств, не систематизувався й не аналізувався. Отже, загальних правил і рекомендацій щодо застосування засобів впливу виправними закладами та надання патронатної допомоги вироблено не було [11; 12].

Висновки з проведеного дослідження. Період другої половини ХІХ – початку ХХ ст. характеризується активністю пошуку нових форм і методів боротьби з дитячою та підлітковою злочинністю. А головне, порушувалось питання про створення в країні нового спеціалізованого типу виправних закладів для неповнолітніх правопорушників замість чинної загальної для всіх правопорушників тюремної системи. Уперше з'являється термін «важкі діти», до яких педагоги того часу зараховували й неповнолітніх правопорушників. Свій внесок у розвиток соціально-педагогічної системи виховання зробили з'їзди, організовані представниками виправних закладів для неповнолітніх. Із 1881 р. по 1911 р. пройшло вісім з'їздів, присвячених піклуванню над малолітніми злочинцями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березівська Л.Д. Освітньо-виховна діяльність Київських просвітницьких товариств (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) / Л.Д. Березівська. – К. : Молодь, 1999. – 191 с.
2. Дриль Д.А. Малолетние преступники / Д.А. Дриль. – Вып. 1. – М. : Тип. А.И. Мамонтова, 1884. – 318 с.
3. Зак А.И. Характеристика детской преступности / А.И. Зак // Дети-преступники / под ред. М.И. Гернета. – М., 1912. – 120 с.

4. Каптерев П.Ф. Педагогическая психология / П.Ф. Каптерев. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб., 1914. – 489 с.

5. Лесгафт П.Ф. Собрание педагогических сочинений : в 4 т. / П.Ф. Лесгафт. – М., 1956. – Т. 3. – Ч. 1. – 1956.

6. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение / П.Ф. Лесгафт // Избранные педагогические сочинения. – М. : Педагогика, 1988.

7. Новоселье лицея // Сочинения Н.И. Пирогова. – К., 1910. – Т. 1. – 1910. – С. 77–78.

8. Отчёт о деятельности Высочайше утверждённого Постоянного Бюро съездов, состоящих под покровительством Государя Императора русских исправительных заведений за 1904 год // Журнал Министерства юстиции. – 1905. – № 10. – С. 243–253.

9. Познышев С.П. Дети-преступники и меры борьбы с ними / С.П. Познышев. – М. : Новая Москва, 1926. – 136 с.

10. Попов М.А. Генезис проблемы відхилен у поведінці неповнолітніх у історії педагогічної думки : [навч. посіб.] / М.А. Попов. – Слов'янськ : СДПУ, 2008. – 103 с.

11. Поспелова О.И. Характеристика основных средств воздействия на несовершеннолетних в исправительных заведениях России, вторая половина ХІХ – начало ХХ вв. : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / О.И. Поспелова. – М., 1999.

12. Поспелова О.И. Характеристика основных средств воздействия на несовершеннолетних в исправительных заведениях России, вторая половина ХІХ – начало ХХ вв. : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика» / О.И. Поспелова. – М., 1999. – 195 с.

13. Рукавишников К.В. Труды Высочайше разрешённого первого съезда представителей русских исправительных заведений для малолетних / К.В. Рукавишников. – М. : Тип. А.И. Мамонтова и К, 1882.

14. Рукавишников К.В. Труды Высочайше разрешённого второго съезда представителей русских исправительных заведений для малолетних / К.В. Рукавишников. – М. : Тип. В.Ф. Рихтера, 1885.

15. Сикорский И.А. Сборник научно-методических статей по вопросам общественной психологии, воспитанию и нервно-психической гигиене : в 5 кн. – К.-Х. : Южнорусское изд-во Ф.А. Иохансона, 1899. – Кн. 2 : Статьи по вопросам воспитания. – 1899. – С. 169–181.

16. Таганцев Н.С. Уголовное право (Общая часть) / Н.С. Таганцев. – М., 2003. – По изданию 1902 года. – Ч. 2. – 2003. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.allpravo.ru/library/doc.101p0/instrum106>.

17. Харсеева О.В. Борьба с преступностью несовершеннолетних в России в середине ХІХ – начале ХХ вв. : автореф. дисс. ... канд. юрид. наук : спец. 12.00.01 «Теория и история права и государства, история учений о праве и государстве» / О.В. Харсеева ; Российский государственный торгово-экономический университет. – М., 2007.

18. Хрестоматія з історії педагогіки. – ХНАДУ, 2011. – Т. 2. – 2011. – с. 182.



УДК 376-055:38

ВЗАЄМОДІЯ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ІЗ СІМ'ЄЮ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ЯК ВАГОМИЙ ЗАСІБ ДОСЯГНЕННЯ КОРЕКЦІЙНОЇ МЕТИ

Стахова Л.Л., к. пед. н.,
доцент кафедри логопедії

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

У статті висвітлюється проблема взаємодії учителя-логопеда закладу дошкільної освіти з сім'єю дитини, яка відвідує групу компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення. Проблема корекції мовленнєвих порушень та розвитку мовлення викликає у батьків низку питань. На деякі з них вони шукають та знаходять відповіді самі, а інші питання потребують поради педагогів. Взаємодія педагогів і батьків є необхідною умовою ефективного корекційного процесу та повноцінного мовленнєвого розвитку дошкільників, адже найкращі результати спостерігаються там, де вчителі-логопеди та батьки діють узгоджено.

Ключові слова: *форми взаємодії учителя-логопеда та батьків, діти з порушеннями мовлення, корекція мовленнєвих порушень.*

В статті висвітлюється проблема взаємодії учителя-логопеда закладу дошкільної освіти з сім'єю дитини, яка відвідує групу компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення. Проблема корекції мовленнєвих порушень та розвитку мовлення викликає у батьків низку питань. На деякі з них вони шукають та знаходять відповіді самі, а інші питання потребують поради педагогів. Взаємодія педагогів і батьків є необхідною умовою ефективного корекційного процесу та повноцінного мовленнєвого розвитку дошкільників, адже найкращі результати спостерігаються там, де вчителі-логопеди та батьки діють узгоджено.

Ключевые слова: *формы взаимодействия учителя-логопеда та родителей, дети с нарушениями речи, коррекция речевых нарушений.*

Stakhova L.L. INTERACTION OF A TEACHER-SPEECH THERAPIST OF PRESCHOOL EDUCATION WITH A FAMILY OF A CHILD WHO HAS SPEECH DISORDERS AS A MEDIUM TO OBTAIN A CORRECTIVE OBJECTIVE

The article highlights the problem of interaction between the speech therapist of pre-school education establishments and the child's family, who visits the group for children with speech disorders. The problem of correction of verbal disorders and development of speech makes parents ask many questions. The answers on some of them they seek on their own, and other questions require the advice of teachers. The interaction of teachers and parents is a necessary condition for an effective corrective process and full-fledged speech development of preschool children, since the best results are observed where the speech therapists and parents act together.

Key words: *forms of interaction between a speech therapist and parents, children with speech disorders, correction of speech disorders.*

Постановка проблеми. Провідна роль у здійсненні цілеспрямованого навчання, всебічного та гармонійного розвитку дітей дошкільного віку, а також у роботі щодо встановлення контактів між педагогами і батьками належить закладу дошкільної освіти. Реальні контакти педагогів і батьків передбачають організацію такого корекційно-розвивального процесу, за якого вони впроваджують у практику найбільш оптимальні прийоми логопедичного впливу на дітей, корекції вторинних порушень, розвитку та вдосконалення психологічних процесів. Сім'я та група компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення, що функціонує в закладі дошкільної освіти, – два важливих, тісно взаємопов'язаних між собою інститути соціалізації

дитини, де відбувається становлення та формування повноцінної гармонійної особистості. Саме потребами сьогодення продиктована необхідність якомога тісніше поєднувати родинне й суспільне дошкільне виховання [4]. Корекційно-розвивальна робота, спрямована на ефективне та швидке подолання дефектів мовлення, неможлива без свідомої та активної участі в ній батьків, тому питання взаємовідносин і співробітництва вчителя-логопеда та батьків особливо актуальні для дошкільної педагогіки та логопедії. Необхідним є вдосконалення наявних та пошук нових ефективних форм і прийомів організації взаємодії учителя-логопеда з сім'єю дитини, яка має порушення мовленнєвого розвитку.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ю.В. Рібцун виділяє такі основні форми роботи вчителя-логопеда з батьками: індивідуальні, групові, колективні та масові [4]. В.А. Кисличенко вважає, що ефективно співпрацювати з сім'єю дитини-логопата дають змогу такі особистісні цінності, як доброта, чуйність, великодушність, вміння співчувати, готовність допомогти людям [1]. Створення співробітництва вихователів і сім'ї, на думку Т.М. Валентьевої, можлива на основі низки принципів, а саме: принципу узгодження дій, принцип гуманізму, принцип відкритості принцип індивідуального підходу до кожної сім'ї, принципу доцільності форм і методів співробітництва сім'ї та дошкільного навчального закладу. О.Л. Корнеєва та О.Ю. Хартман зауважують, що процес взаємодії педагогічного колективу з батьками дітей дошкільного віку потребує постійного вдосконалення та пошуку нових дієвих форм співпраці, вимагає формування у вихователів готовності правильно реагувати на виклики часу, адже кожне нове покоління дітей виховує нове покоління батьків [2].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні змісту взаємодії учителя-логопеда закладу дошкільної освіти з батьками дітей, які відвідують групу компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Логопедичний вплив має велике значення під час подолання мовленнєвих порушень та здійснення профілактичних заходів. Роль учителя-логопеда закладу дошкільної освіти полягає в тому, щоб допомогти дитині подолати порушення, забезпечуючи тим самим повноцінний, всебічний, гармонійний розвиток.

Взаємодія педагогів та батьків передбачає розподіл завдань між учасниками корекційно-розвивального процесу заради досягнення єдиної мети, контроль, або зворотний зв'язок, що має бути ненав'язливим, опосередкованим, відвертим та взаємозрозумілим. Учитель-логопед має допомогти батькам усвідомити їх роль у процесі розвитку дитини, визначити не тільки правильні, але і доступні, цікаві та захоплюючі методи і прийоми подолання мовленнєвого порушення. Під час правильної організації взаємодії з сім'єю батьки є не тільки союзниками, але і грамотними помічниками.

Завданнями процесу взаємодії закладу дошкільної освіти в особі учителя-логопеда з батьками дітей, які відвідують групу компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення, є:

- з'ясувати ступінь інформованості батьків про власну дитину, її здоров'я, мовленнєву діяльність, відхилення в мовленнєвому розвитку, про ціннісні орієнтири та досягнення, про життєдіяльність дитини у стінах закладу;

- спонукати батьків спостерігати за мовленнєвим розвитком дитини;

- розкрити основні завдання та шляхи реалізації співробітництва в роботі вчителя-логопеда та батьків із подолання мовленнєвих недоліків у дітей.

- вчити батьків приділяти велику увагу створенню сприятливого мовленнєвого середовища, дотримуватись чіткості та ясності в розмові з дитиною, висувати єдині вимоги щодо мовленнєвого розвитку дитини;

- формувати у батьків навички спостереження за дитиною та вміння робити адекватні правильні висновки;

- систематизувати теоретичні знання та практичні навички батьків, спрямовані на ефективно та успішно подолання мовленнєвих недоліків дошкільнят;

- дослідити ставлення батьків до проблеми співробітництва в роботі вчителя-логопеда, вихователя групи компенсуючого типу, батьків із проблеми усунення мовленнєвих порушень у дітей;

- підвищити психолого-педагогічну компетентність батьків, чий діти мають мовленнєві порушення, підвищувати обізнаність батьків із питань корекційної педагогіки, виховувати звичку звертатися за допомогою до педагогів із питань корекції, навчання, розвитку та виховання дитини.

Роль батьків у корекційно-розвивальній роботі можна сформулювати таким чином:

- 1) створювати належні умови для правильного мовленнєвого розвитку дитини, забезпечення гармонійного становлення повноцінної особистості дитини шляхом поєднання процесів формування мовлення із розвитком інших психічних процесів, шляхом застосування ігрової діяльності, сучасних інтерактивних форм роботи з дітьми;

- 2) виконувати з дитиною домашні завдання, перетворюючи цю діяльність на ігрову, нести відповідальність за їх виконання;

- 3) допомагати дитині закріплювати мовленнєві навички, вводити в самостійне мовлення дитини поставлені звуки;

- 4) активізувати мислення, вчити дитину спостерігати, слухати, міркувати, чітко та зрозуміло висловлювати власні думки;

- 5) брати активну участь у заходах групи та закладу дошкільної освіти.

Значимість форм роботи з батьками важко переоцінити. Необхідність їх використання важлива не тільки для педагогів, але, насамперед, для батьків, чий діти



відвідують дошкільний заклад. У багатьох сучасних батьків відсутні елементарні психолого-педагогічні знання або вони мають слабкі педагогічні знання, тому успіх корекційно-розвивального процесу суттєво залежить від того, як організоване педагогічне просвітництво батьків. Особливого значення це питання набуває в логопедичній групі, адже батьки, крім загальних педагогічних знань, мають вміти використовувати спеціальні знання, які вони можуть застосувати вдома під час занять із дітьми. Робота з дітьми, які мають недорозвинення мовленнєвого розвитку, включає в себе корекційно-розвивальний вплив із боку спеціалістів закладу дошкільної освіти та батьків.

Учитель-логопед реалізовує такі напрями під час організації взаємодії з батьками дітей, які мають мовленнєві порушення:

- діагностичний (організація та проведення діагностичних заходів щодо виявлення наявності, характеру та ступеня порушення мовлення у дітей, повідомлення даних батькам під час індивідуальних бесід та консультацій);

- профілактичний (ознайомлення батьків з особливостями запобігання виникненню мовленнєвих недоліків у дітей та вторинною профілактикою під час здійснення корекційно-розвивального процесу);

- навчально-корекційний (проведення систематичних спеціальних занять, спрямованих на виправлення у дітей порушень мовлення з урахуванням їхніх вікових та індивідуальних особливостей у присутності батьків);

- консультативно-методичний (надання консультацій і розробка методичних рекомендацій батькам щодо усунення мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку, закріплення знань, умінь та навичок, набутих на логопедичних заняттях);

- інформаційний (інформування батьків про анатомо-фізіологічні та клінічні основи виникнення, усунення мовленнєвих порушень, програмно-методичні документи та матеріали для роботи з дітьми, нормативні вимоги до організації логопедичної допомоги в закладах дошкільної освіти);

- координаційний (координація дій батьків щодо усунення порушень мовленнєвого розвитку дітей).

Вибір можливих форм та видів спільної роботи залежить від багатьох чинників: життєвої компетенції батьків, їх соціального та освітнього рівня, бажання співпрацювати. Педагогу варто враховувати сімейне оточення дитини, кількість дітей у родині та їхню стать, знати, чия роль у сім'ї є провідною (матері чи батька), повною чи неповною, благополучною чи ні є та чи інша

родина, обов'язково звертати увагу на інтереси, запити, цінності, освітньо-культурний рівень, соціальне й матеріальне становище сімей, активніше залучаючи їх до участі у психолого-педагогічному процесі спеціального дошкільного навчального закладу, навчально-виховної та корекційно-розвивальної роботи зокрема [5].

До групових форм взаємодії учителя-логопеда з батьками дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку, належать такі форми, як:

- створення бібліотеки спеціальної логопедичної літератури, якою можуть користуватися як педагоги, так й батьки;

- допомога батьків у виготовленні наочних посібників для логопедичних занять;

- проведення батьківських зборів у вигляді дискусії, конференції, «мозкового штурму» тощо, відкритих підгрупових та фронтальних занять, в яких беруть участь батьки;

- спільна підготовка до свят, зокрема логопедичних ранків або розваг;

- обмін дисками з аудіофайлами з логопедичної тематики та розвивальними іграми;

- організація «Годин запитань та відповідей», круглих столів, групових консультацій, семінарів.

Відкрита конференція як вид масової форми взаємодії з батьками організовується та проводиться з метою активізації роботи в групі компенсуючого типу для дітей із порушеннями мовлення. На цю конференцію запрошуються батьки, лікарі (педіатри, отоларингологи, невропатологи, психіатри), практичні психологи, учителі-дефектологи, учителі-логопеди інших закладів дошкільної освіти, науковці, щоб обговорити нагальні питання теорії та практики логопедії, які хвилюють батьків.

До індивідуальних форм взаємодії з батьками належать бесіди, консультації, перегляд відкритих індивідуальних логопедичних занять, анкетування з подальшим обговоренням в індивідуальній бесіді. Особливого значення набуває організація роботи за домашніми логопедичними зошитами, завдання в яких мають бути наповнені конкретним змістом.

Домашні логопедичні зошити «Нумо, звуки, відгукніться!» для дітей 5-го та 6-го року життя, поява яких зумовлена необхідністю реалізації наступності батьків та учителів-логопедів, містять завдання зі збагачення та активізації словника дітей, формування та вдосконалення граматичних категорій мовлення, корекції фонетико-фонематичних процесів, розвитку зв'язного мовлення, артикуляційних та тонких рухів пальців, фізіологічного та мовленнєвого дихання [6–7].



Мовленнєва діяльність дітей тісно пов'язана з усіма видами їх психічного розвитку, тому паралельно з логопедичним впливом у зошитах передбачена робота з розвитку пізнавальних процесів. Зошити містять різні види художніх творів, а саме: чистомовки, віршовані тексти, прислів'я, приказки, розповіді, загадки. Ілюстрований матеріал дає можливість зробити домашні завдання цікавими для дітей. Зміст завдань та вправ зошитів дає змогу реалізувати корекційні, профілактичні, освітні та виховні завдання корекційно-розвивального процесу і досягти єдності цілей та завдань логопедичного впливу в дошкільному закладі та сім'ї, систематичності і послідовності роботи упродовж усього терміну перебування дитини в логопедичній групі.

Висновки з проведеного дослідження. Ефективність корекційної роботи з виправлення порушень мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку суттєво залежить від плідного співробітництва вчителя-логопеда з батьками, що сприяє створенню єдиного корекційно-розвивального та навчально-виховного середовища як вагомого засобу досягнення цілей, що постають нині перед закладами дошкільної освіти та сім'єю щодо виховання дитини дошкільного віку. Перспективи подальших розробок у цьому напрямі полягають у вдо-

сконаленні різноманітних форм взаємодії учителя-логопеда та батьків дітей, які мають мовленнєві порушення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Кисличенко В.А. Вивчення особистісного компоненту професійної діяльності логопедів / В.А. Кисличенко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка – 2010. – № 10(197), Ч. II. – С. 146–151.
2. Корнєєва О.Л. Експериментальна робота в ДНЗ з проблеми взаємодії вихователів і батьків / О.Л. Корнєєва, О.Ю. Картман // Наукова скарбниця освіти Доноччини – 2014. – № 1(18). – С. 110–114.
3. Обуховська А.Г. Соціальна роль логопеда в системі надання допомоги населенню / А.Г. Обуховська // Хрестоматія з логопедії за ред. Шеремет М.К. – К.: КНТ, 2006. – 360 с.
4. Рібцун Ю.В. Співпраця вчителя-логопеда з батьками : молодша логопедична група для дітей із ЗНМ / Ю.В. Рібцун // Дефектологія. Особлива дитина : навчання та виховання. – 2011. – № 1. – С. 33–37.
5. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ / Ю.В. Рібцун. – К. : Освіта України, 2011. – 292 с.
6. Стахова Л.Л. Нумо, звуки, відгукніться! Домашній логопедичний зошит із виховання звукової культури мовлення дітей шостого року життя / Л.Л. Стахова, І.В. Кравцова. – Тернопіль: Мандрівець, 2016. – 56 с.
7. Стахова Л.Л. Нумо, звуки, відгукніться! Домашній логопедичний зошит із виховання звукової культури мовлення дітей п'ятого року життя / Л.Л. Стахова, І.В. Кравцова. – Тернопіль: Мандрівець, 2016. – 44 с.



СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 159.98–053.4–056.26

ВИКОРИСТАННЯ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ФОРМУВАННІ ПСИХІЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Заплатинська А.Б., к. пед. н.,
старший викладач кафедри ортопедагогіки та реабілітології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Суховірська І.Р., магістрант кафедри
ортопедагогіки та реабілітології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті розглядаються питання розвитку дітей дошкільного віку з комплексними порушеннями. Здійснено аналіз сучасних досліджень у галузі нейрофізіології та розвідок із питань структури порушення розвитку й особливостей формування дошкільників із комплексними порушеннями психічних процесів. Визначено передумови використання технології сенсорної інтеграції в корекційній роботі.

Ключові слова: дошкільники з комплексними порушеннями, діяльність центральної нервової системи, психічні процеси, технологія сенсорної інтеграції.

В статье рассматриваются вопросы развития детей дошкольного возраста с комплексными нарушениями развития. Осуществлен анализ современных исследований в области нейрофизиологии, а также исследований по вопросам структуры нарушения развития и особенностей формирования дошкольников с комплексными нарушениями психических процессов. Определены предпосылки использования технологии сенсорной интеграции в коррекционной работе.

Ключевые слова: дошкольники с комплексными нарушениями, деятельность центральной нервной системы, психические процессы, технология сенсорной интеграции.

Zaplatynska A.B., Sukhovirska I.R. USE OF SENSORY INTEGRATION IN FORMING OF PSYCHICAL PROCESSES FOR PRESCHOOL CHILDREN WITH MULTIPLE DISORDERS

In the article describes the development of preschool children with multiple disorders. The analysis of modern research in the field of neurophysiology, as well as studies on the structure of the disorder and the features of the formation in preschool children with complex disorders of mental processes. The preconditions of use of technology of sensory integration in rehabilitation work are determined.

Key words: preschoolers with multiple disorders, activity of central nervous system, mental processes, technology of sensory integration.

На межі ХХ – ХХІ ст. з активним розвитком медицини, педагогіки, психології та розробленням методик комплексного впливу з урахуванням міжгалузевих знань зростає інтерес до дітей із комплексними порушеннями розвитку. Вітчизняними і закордонними вченими здійснено низку досліджень щодо виховання та навчання дітей із порушеннями психофізичного розвитку. До таких ґрунтовних праць відносимо дослідження: В. Бондаря, Л. Вавіної, Т. Власової, В. Засенка, І. Єременко, М. Іпполітової, С. Постовойтової, Є. Соботович, В. Синьова, В. Тарсун, В. Турчинської, О. Хохліної, О. Чеботарьової, М. Шеремет та інших. Особливості множинності порушення, формування психічних процесів і навчальної діяльності в дітей із комбіно-

ваними порушеннями розвитку, зокрема й «потрійний дефект», вивчали: Т. Басилова, Г. Бертинь, М. Жихарева, Є. Мастюкова, Р. Мареева, М. Певзнер, В. Чулков. А також Р. Блах, Д. Доллі, Б. Мак-Летчі, W. Dykciak, M. Zaorska, F. Hill, D. Fischer, H. Barth, G. Sondersorge та інші.

Упродовж ХХ ст. змінювалося ставлення до осіб із порушеннями розвитку, що сприяло та стимулювало зміни в термінології. Так, у працях М. Блюміна, В. Лубовського та Є. Мастюкової вживається термін «складний дефект», проте у фахових виданнях ХХ – ХХІ ст. також можна побачити такі визначення: «складні аномалії розвитку», «складна структура дефекту», «складна структура порушення», «ускладнений дефект», «поєднані порушення», «комбінова-



ні порушення» та «комплексні порушення розвитку».

У своїх працях Т. Басилова визначає понад 20 типів комплексних порушень розвитку, що поєднують різні сфери: сенсорну, інтелектуальну, фізичну, та можуть мати різні форми й ступінь складності. І виділяє такі категорії: комплексні порушення із двома вираженими вадами розвитку, ускладнені комплексні порушення, численні комплексні порушення.

М. Жигарева виділяє такі групи дітей: із комбінованими порушеннями (діти зі складними порушеннями двох сенсорних систем – зору та слуху; діти із глухонімотою та зниженим інтелектом; діти з порушенням зору й інтелекту; діти з порушеннями опорно-рухової системи й інтелекту) та діти з комплексними порушеннями (сенсорними, мовленнєвими, опорно-руховими й інтелектуальними). Тобто комбіновані порушення мають декілька первинних порушень, кожне з яких має свою структуру вторинних відхилень і спектр дій, що взаємопов'язані та діють комплексно (М. Жигарева, Є. Мастюкова).

До причин виникнення комплексних порушень розвитку відносять: ендогенні (внутрішні, генетичні): спадкові захворювання; зміни чисельності та будови хромосом; та екзогенні (зовнішні): хронічні захворювання; травми (черепно-мозкові, кінцівок тощо); інфекційні захворювання матері під час вагітності; інфекційні захворювання дитини в ранньому віці; отруєння тощо [4, с. 22–29].

З урахуванням низки причин екологічного, генетичного та соматичного характеру чисельність осіб із комплексними порушеннями розвитку зростає, тому виникає гостра необхідність у розробленні та впровадженні в систему освіти технологій, що сприятимуть формуванню психофізичних процесів у даної категорії дітей.

Наприклад, дослідження Л. Бадалян, В. Козявкіна, В. Мартинюка, Є. Мастюкової, К. Семенової та інших свідчать, що діти із церебральним паралічем перебувають у групі ризику виникнення комбінованих вад розвитку. І щороку збільшується кількість дітей із бісенсорним дефектом (зокрема й порушення зору та слуху), які ускладнюють дитячий церебральний параліч (далі – ДЦП). Причинами цього визначають недоношеність немовлят, що врятовані за допомогою медичних засобів [5, с. 23].

Тому розглянемо особливості дошкільників із комплексними порушеннями, що поєднують усі типові психофізичні особливості розвитку: за вираженістю поєднаних порушень: сліпі (глухі), що не пересуваються самостійно; слабкозорі (слабкочуючі), що не пересуваються самостійно; сліпі (глухі) з порушенням рухів (залишкові явища ДЦП); слабкозорі (слабкочуючі) із залишковими порушеннями ДЦП. Дані категорія дітей має несприятливі прогнози в процесі формування психічних функцій і мовлення (І. Левченко, Є. Мастюкова, К. Семенова).

Зокрема, рухова діяльність даної категорії дітей буде відрізнятися формою церебрального параліча, ступенем зниження інтелекту та недорозвиненням діяльності аналізаторних систем. Так, за гіперкінетичної форми ДЦП будемо спостерігати: ригідність м'язів кінцівок і дистонію. Особливістю мозочкової недостатності є тремор, який посилюється за бажання виконати рух, та синкінезії (мимовільні супутні рухи кінцівок). У разі спастичної форми ДЦП утруднена здатність до абстрактного мислення, узагальнення. Характерними є порушення просторового праксису і гнозису, нерівномірний розвиток психічних функцій [1, с. 124–128]. За наявності лівопівкульної геміпаретичної форми ДЦП з'являється порушення мовлення (алалії, дизартрії, заїкання та порушення фонематичного слуху). Якщо уражено праву півкулю, спостерігаються особливості слухомовленнєвої пам'яті, порушення порядку відтворення варіативних рядів; особливості емоційно-вольової сфери, що проявляються агресією, інертністю [1, с. 130–138].

Для атонічно-астатичної форми церебрального паралічу характерними є: порушення інтелекту різного ступеня важкості, що може супроводжуватися порушеннями поведінкової сфери; переважає гіпотонія, що збільшує об'єм рухів у суглобах [1, с. 157–160]. Для подвійної геміплегії (спастичний тетрапарез) характерні такі ознаки: порушення мовлення, важкий руховий дефект і знижена мотивація, що утруднює процес формування навичок життєдіяльності [1, с. 160–163].

Найчастіше в дітей із церебральним паралічем наявні такі порушення зору: ретинопатія недоношених, атрофія зорового нерва, астигматизм, ністагм, амбліопія тощо. Так, за ретинопатії порушується сприймання та розрізнення предметів, що може супроводжуватися симптоматичною косоокістю. Атрофія зорового нерва (часткова або повна) передбачає сліпоту. Типовим для астигматизму є неправильне заломлення світла, тому страждає чіткість зорового сприймання. Ністагм знижує можливість дитини зосередити увагу на об'єкті. Амбліопію характеризує зниження зорової фіксації, тобто око не бере участі в процесі зорового сприймання [4, с. 47].



Типовими порушеннями слуху за церебрального параліча є зниження гостроти слуху на одне/обидва вуха, що супроводжується фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення, або глухота, що призводить до загального недорозвинення мовлення.

Вище перелічені поєднання психофізичних особливостей розвитку передбачають цілковиту залежність дитини з комплексними порушеннями від дорослих, що сприяє виникненню пасивності, яка згодом обмежує формування психічних процесів і пізнавальної діяльності дитини [2, с. 187].

Робота з дітьми із множинними ураженнями центральної нервової системи потребує пошуку нових технологій, методів, засобів діагностики та вжиття корекційних заходів у спеціально організованому корекційно-виховному просторі. Особливістю організації корекційно-реабілітаційної роботи з даною категорією дошкільників є наявність трансдисциплінарної команди, до якої входять фахівці різних галузей знань і батьки чи опікуни. Такий підхід забезпечує комплексне вивчення та побудову програми психічного розвитку дітей із порушеннями розвитку.

Тому вчасне виявлення причин і особливостей комплексного порушення дозволяє розробити більш ефективну програму формування психічних процесів, яка буде безпосередньо спрямована на корекцію вторинних порушень. Адже діти даної категорії потребують стимуляції з метою включення компенсаторних можливостей центральної нервової системи. Тобто програма розвитку за технологією сенсорної інтеграції передбачатиме стимулювання слухових, тактильних, вібраційних, зорових, смакових, вестибулярних, нюхових та інших відчуттів, що сприятиме дослідженню навколишнього середовища, і усунуватиме недостатню кількість інформації чи її спотворене інтерпретування [8, с. 147–204].

Враховуючи зазначену вище інформацію, можна визначити такі передумови використання технології сенсорної інтеграції у формуванні психічних процесів у дошкільників із комплексними порушеннями розвитку:

- у дітей із порушеннями центральної нервової системи корекційно-реабілітаційний процес комплексно впливатиме на всі системи організму дитини і потребуватиме методик комплексного впливу;

- у дітей із порушеннями сенсорної сфери програма комплексної реабілітації передбачатиме стимулювання аналізаторних та інших систем;

- у дітей із порушеннями пропріоцепції передбачається формування уявлень про

власне тіло та його положення в просторі [9, с. 147].

Програма розвитку за допомогою технології сенсорної інтеграції з метою формування психічних процесів розробляється з урахуванням сучасних досліджень у галузі нейрокорекції, нейростимуляції та нейромодуляції. Вона передбачає включення в роботу всіх ділянок мозку за допомогою стимуляції підкірки з урахуванням індивідуальних можливостей дитини й умов у сім'ї. Програма також передбачає оцінювання рівня розвитку сенсорних систем і комплекс вправ/завдань, що використовуються в роботі фахівцями в умовах спеціально створеного середовища та батьками в умовах квартири/будинку.

Визначення завдань і цілей програми базується на таких психологічних і педагогічних положеннях:

- віра в потенційні можливості дитини;
- взаємодія особистості із суспільством і формування навичок соціальної адаптації;
- особистісно орієнтований підхід;
- системний підхід;
- непереривність процесу корекційно-реабілітаційної діяльності;
- поетапний характер впливу на дитину;
- професійна компетенція фахівців [2, с. 256].

Запропонований підхід у роботі дозволяє забезпечити головні аспекти психічного розвитку та життєдіяльності дитини з комплексними порушеннями, до них відносимо: формування навчальних навичок і використання їх у середовищі; спілкування; самообслуговування; побутове життя; соціальне і громадське життя тощо.

Також програма передбачає розроблення власне терапії впливу на дитину та консультування батьків/опікунів із метою формування в них позитивного ставлення до корекційного процесу і до дитини загалом. Такий підхід до реалізації програми забезпечує ефективний вплив на всі сфери розвитку дитини з комплексними порушеннями.

Програма розвитку за допомогою технології сенсорної інтеграції враховує нейрофізіологічні характеристики розвитку:

- із середини назовні (послідовне формування актів сприймання: смак, зір, рух);
- від голови до ніг (повороти тулуба, свідоме володіння кінцівками);
- чергування асиметричних і симетричних рухів (спочатку дитина рухається асиметрично, щоб було стійке положення тіла, вчиться балансувати і формує «серединне» симетричне положення тіла і т. д.).

В основі процесу консультування батьків лежить відповідний алгоритм: пояснення й узгодження запиту батьків; визначення



рівня мотивації дитини; оцінювання можливостей дитини і визначення ключової проблеми та трирівневий аналіз причин (активність і участь дитини; структура та функціональність; чинники зовнішнього середовища), що є основою визначення мети реабілітування дитини з комплексними порушеннями розвитку.

У процесі реалізації програми розвитку в умовах сім'ї передбачаємо такі кроки, що забезпечують повноцінне емоційне спілкування та спільні ігри батьків із дитиною:

– дорослий спостерігає за дитиною та пропонує гру, яка, на його думку, зацікавить дитину в даний момент;

– дорослий спостерігає за поглядом і емоційною реакцією дитини, за наявністю голосового і звукового супроводу гри дитиною, за реакцією на предмети, що звучать та голосовим супроводом дорослого;

– дорослий інтерпретує реакцію дитини на запропоновану гру; спостерігаючи за реакцією дитини, дорослий вирішує, яким чином продовжувати гру;

– дорослий продовжує або припиняє гру і пропонує іншу [7, с. 194– 201].

Отже, діти з комплексними порушеннями розвитку – це складна категорія дітей, які мають низку спільних закономірностей психічного розвитку, і для них характерні: варіативність структури дефекту; змішаний тип дизонтогенезу; різнорівневий характер психічного розвитку; різний ступінь вираженості інтелектуальних порушень. Враховуючи вищезазначені факти, розуміємо, що з даної категорії дітей із порушенням розвитком важливо вивчати кожну групу окремо, тому що в процесі укладання програм, розроблення методик корекції необхідно враховувати як типові недорозвинення, так й індивідуальні особливості перебігу психічних процесів. Також варто зважати на середовище перебування і розвитку дитини та можливості залучення її батьків до реалізації програми розвитку в домашніх умовах. З урахуванням цієї інформації фахівець має добирати методи, засоби і методики роботи.

Отже, у процесі побудови корекційно-реабілітаційної програми розвитку з вико-

ристанням технології сенсорної інтеграції для дітей із комплексними порушеннями розвитку враховуємо сильні сторони, збережені можливості та стимулюємо діяльність так, щоб успішні дії дитини вибудовували зворотні зв'язки, формували внутрішню потребу і мотивацію до пошуків нових вражень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадалян Л. Детские церебральные параличи / Л. Бадалян, Л. Журба. – Киев, 1988. – 323 с.
2. Басилова Т. Воспитание и обучение детей дошкольного возраста со сложными множественными нарушениями. Специальная дошкольная педагогика : [учебное пособие] / Т. Басилова ; под ред. Е. Стребелевой. – М., 2001. – 360 с.
3. Выготский Л. Проблемы развития в структурной психологии / Л. Выготский // Коррекционные основы психического развития. – М. ; Л., 1943. – 281 с.
4. Жигорева М. Дети с комплексными нарушениями в развитии : педагогическая помощь : [учебное пособие для студ. высш. Учеб. заведений] / М. Жигорева. – М. : Академия, 2006. – 240 с.
5. Мастюкова Е. Интеллектуальные нарушения при детском церебральном параличе / Е. Мастюкова // Дефектология. – 1983. – № 6. – С. 34.
6. Миненкова И. Обеспечение сенсорной интеграции в коррекционно-развивающей работе с детьми с тяжёлыми и/или множественными нарушениями психофизического развития / И. Миненкова // Обучение и воспитание детей в условиях центра коррекционно-развивающего обучения и реабилитации : [учебно-метод. пособие] / С. Гайдукевич и др. ; науч. ред. С. Гайдукевич. – Минск : УО БГПУ им. М. Танка, 2007. – С. 86–92.
7. Полински Л. РЕКiP : игра и движение. Более 100 развивающих игр для детей первого года жизни / Л. Полински ; пер. с нем. О. Попова / Liesel Polinski РЕКiP : Spiel und Bewegung mit Babys : Mehr als 100 Anregungen für das erste Jahr. – Москва : Теревинф, 2008. – 240 с.
8. Сенсорная интеграция : теория и практика / Анита Банди, Шелли Лейн, Элизабет Мюррей ; пер. с англ. и науч. ред. Д. Ермолаева. – Москва : Теревинф, 2017. – 768 с.
9. Строим мостики с помощью сенсорной интеграции : Терапия для детей с аутизмом и другими первазивными расстройствами развития / под ред. О. Шлёнской ; пер. с англ. В. Мартиросян, Н. Шафинская, М. Носик. – Белая Церковь : ПАО «Белоцерковская книжная фабрика», 2016. – 240 с.



УДК 378.147:004.738.5

ТЕХНОЛОГІЇ ВЕБ 2.0 ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ КОЛЕКТИВНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Кисельова О.Б., к. пед. н., доцент кафедри інформатики
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті порушено проблему пошуку нових засобів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, зокрема, використання технологій Веб 2.0 у процесі організації їх колективних форм навчання. Проаналізовано визначення понять «колектив», «колективні форми навчання», «електронна співпраця», «технології Веб 2.0». Висвітлено досвід використання інструментів Веб 2.0, що мають значний потенціал для організації колективних форм навчання майбутніх педагогів, зокрема, ментальних карт, віртуальної дошки, хмари слів, сервісів інтерактивних вправ, сервісів Google. Наведено рекомендації щодо організації колективних форм навчання майбутніх педагогів під час проекту «Сучасні гаджети в житті студента». Зазначено, що використання технологій Веб 2.0 допомагає сформувати нову культуру навчання майбутніх педагогів, підвищити рівень їхньої пізнавальної, дослідницької та творчої діяльності, інтелектуальних і комунікативних здібностей.

Ключові слова: колектив, колективні форми навчання, електронна співпраця, технології Веб 2.0, майбутній педагог.

В статтю затронута проблема пошуку нових засобів удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів, в частині використання технологій Веб 2.0 в процесі організації їх колективних форм навчання. Проаналізовані визначення понять «колектив», «колективні форми навчання», «електронне співробітництво», «технології Веб 2.0». Освітлено досвід використання інструментів Веб 2.0, що мають значний потенціал для організації колективних форм навчання майбутніх педагогів, зокрема, ментальних карт, віртуальної дошки, хмари слів, сервісів інтерактивних вправ, сервісів Google. Приведені рекомендації по організації колективних форм навчання майбутніх педагогів в рамках проекту «Сучасні гаджети в житті студента». Зазначено, що використання технологій Веб 2.0 допомагає сформувати нову культуру навчання майбутніх педагогів, підвищити рівень їхньої пізнавальної, дослідницької та творчої діяльності, інтелектуальних і комунікативних здібностей.

Ключевые слова: коллектив, коллективные формы обучения, электронное сотрудничество, технологии Веб 2.0, будущий педагог.

Kyselova O.B. TECHNOLOGIES WEB 2.0 AS A MEANS OF COLLECTIVE FORMS STUDY OF FUTURE TEACHERS

The article raises the problem of finding new ways of improving the training of future teachers, in particular the use of technologies Web 2.0 in the process of organizing their collective forms of education. The definition of concepts "collective", "collective forms of learning", "electronic collaboration", "technologies Web 2.0" is analyzed. The experience of using tools Web 2.0 is highlighted, which has considerable potential for organizing collective forms of future educators training, including mental maps, virtual boards, word clouds, interactive exercises services, and Google services. The recommendations on organization of collective forms of education of future teachers during the project "Modern Gadgets in the Student's Life" are given. It is noted that the use of technologies Web 2.0 helps to form a new culture of training of future teachers, to increase their cognitive, research and creative activity, the intellectual and communicative abilities.

Key words: collective, collective forms of training, electronic collaboration, technologies Web 2.0, future teacher.

Постановка проблеми. Нині викладач повинен переходити від традиційного навчання до такого, що формує в студента не лише знання, а й уміння комунікувати, працювати в команді, креативно та критично мислити. Актуальним стає пошук таких форм організації навчання, які ґрунтувалися б на застосуванні інтерактивних методів, активній взаємодії студентів між собою, сприяли б формуванню в студентів навичок, які допоможуть їм бути успішними в сучасному суспільстві. На особливу увагу

заслужують колективні форми навчання, використання яких дає можливість варіювати сценарії організації ефективного навчально-виховного процесу, оптимально поєднувати найкращі здобутки традиційної освітньої системи й інформаційно-комунікаційні технології, чільне місце серед яких посідають технології Веб 2.0.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Висвітленню теоретичних і практичних аспектів підготовки майбутніх учителів до застосування інформаційно-комунікацій-



них технологій, зокрема й соціальних сервісів Веб 2.0, присвячено багато сучасних досліджень (Н. Балик, Н. Діментієвська, М. Золочевська, М. Жалдак, Н. Морзе, Є. Патаракін, Н. Хміль, Richard E. Ferdig, Kaye D. Trammell та інші). Для цілей нашого дослідження важливими джерелами є наукові праці, в яких здійснено розгляд теоретичних і практичних засад організації колективної навчально-пізнавальної діяльності (П. Арендс, М. Виноградов, В. Вихрущ, В. Дьяченко, С. Каган, В. Корнещук, В. Котов, Х. Лійметс, М. Лонг, П. Нейшн, Н. Пожар, Г. Середя, О. Серняк, Л. Яворська й інші), а також педагогічних і дидактичних аспектів діяльності в Інтернеті та дидактики інтернет-технологій і технологій Веб 2.0 (А. Андреев, С. Богданова, В. Буров, Я. Биховський, М. Золочевська, А. Коровко, Є. Патаракін, Л. Федорова, Н. Хміль, Б. Ярмахов та інші). Проте, незважаючи на вагомий науковий доробок із проблем навчально-пізнавальної діяльності студентів, проблема використання технологій Веб 2.0 для організації її колективних форм залишається недостатньо опрацьованою.

Постановка завдання. Мета статті полягає в обґрунтуванні реалізації технологій Веб 2.0 як засобу організації колективних форм навчання майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «колектив» тлумачиться як соціально значуща група людей, які об'єднані спільною метою, узгоджено діють для досягнення поставленої мети і мають органи самоврядування. Один із різновидів колективу – тимчасовий – об'єднує людей, які є членами постійних первинних колективів і групуються для виконання тимчасових завдань, задоволення своїх пізнавальних інтересів (наукове об'єднання, гурток, спортивна секція, студентський хор та ін.). Зазвичай тимчасові колективи ефективно впливають на формування позитивних якостей особистості. Тому у вищих закладах освіти треба створювати умови для організації та функціонування тимчасових колективів, які б об'єднували якомога більше студентів. Колектив як соціально діюча система має виконувати організаторську, виховну та стимулювальну функції [5, с. 120].

Діяльність студентів щодо засвоєння змісту освіти здійснюється в різних формах, що обумовлює зовнішній бік організації навчального процесу. Вона залежить від цілей, змісту, методів і засобів навчання, матеріальних умов, складу учасників освітнього процесу й інших його елементів. Крім того, існують різні класифікації за кількістю студентів, часом і місцем навчання, порядком його здійснення.

Одним із найбільш ефективних інтерактивних прийомів інтенсифікації навчально-пізнавальної діяльності студентів є колективна форма навчання, тобто така організація навчального процесу, коли кожен студент по черзі співпрацює з різними членами колективу (навчання в парах змінного складу) [2]. Колектив є основним її суб'єктом, а його ефективність залежить не лише від окремих учасників, а й від їхнього вміння кооперувати свої зусилля та самостійно знаходити раціональні способи організації колективної діяльності. Отже, інтерактивне навчання передбачає активну взаємодію учасників навчального процесу, тобто студент є не лише активним слухачем, але й дійовою особою. Застосування колективної співпраці студентів під час аудиторних занять дозволяє повною мірою реалізувати концепцію інтерактивності через організацію так званого співнавчання або взаємонавчання [2]. У такій ситуації студент одночасно виступає в ролі реципієнта навчального матеріалу, ретранслятора знань і генератора нових творчих ідей.

Концепція колективного навчання реалізується в системі принципів, головним з яких є принцип обов'язкового і безперервного обміну знаннями, за якого всі учасники групи передають один одному за своєю у процесі навчання матеріал. Тобто реалізується ідея Я. Коменського: той, хто навчає інших, навчається сам не тільки через закріплення набутих знань шляхом повторення їх іншою, але й завдяки можливості глибше проникнути в сутність речей [4]. Відбувається систематизація колективного знання, процес перетворення знання окремої особистості в здобутки всього колективу, що сприяє не лише поглибленню власних знань, а й формуванню вмінь навчатися та працювати в колективі.

Серед сучасних перспективних веб-технологій, використання яких дозволяє педагогам вирішувати найрізноманітніші освітні завдання, варто виокремити технології Веб 2.0 – друге покоління мережних сервісів, що останнім часом стали основою розвитку мережі Інтернет. Технології Веб 2.0 справедливо називають соціальними сервісами мережі Інтернет, оскільки їх використання зазвичай здійснюється спільно в межах відповідної групи користувачів [3]. Сервіси Веб 2.0 змінюють роль студента від споживача готових відомостей до співтворця «колективного знання».

Після відкриття технологій Веб 2.0 виникло поняття «e-collaboration» – електронна співпраця, коли весь світ почав рухатися в напрямі обміну інформаційними даними в режимі реального часу і вбудованих



систем обміну даними [1]. В академічних визначеннях префікс е- в основному вказує на використання інтернет-технологій, а в практичних – поняття має широкий спектр визначень, що стосуються будь-яких електронних технологій. Так, електронна співпраця (англ. e-collaboration) – це комплекс дій, спрямованих на підтримку взаємодії між людьми в електронному вигляді за допомогою мережі Інтернет, що спільно працюють над вирішенням загальних завдань. Головними визначальними елементами електронної співпраці є: загальна задача, яку можна розбити на підзадачі; список ролей, які допоможуть виконати окремі підзадачі загального завдання; технології та сервіси електронного співробітництва; люди, залучені до виконання загального завдання; певні компетентності, якими володіють залучені люди; фізичне (матеріальне) навколишнє середовище, в якому діють залучені люди; соціальне навколишнє середовище [6, с. 641].

Простір, організований за допомогою сервісів Веб 2.0, може бути використаний для реалізації спільних проектів студентів. Активне вирішення життєвих задач вимагає пошуку додаткових знань і вироблення необхідних умінь і навичок. Проект дозволяє вирішити проблему актуальності досліджуваного матеріалу, його значущості для людини.

Можна спроектувати різні сценарії організації колективних форм навчання студентів. Розглянемо деякі з них, які базуються на використанні технологій Веб 2.0, зокре-

ма, ментальних карт, віртуальної дошки, хмари слів, сервісів інтерактивних вправ, сервісів Google.

Типовими режимами роботи в командах можуть бути: колективна робота, тобто вся група працює над більшістю або всіма завданнями чи проектами; робота в підгрупах; індивідуальна робота кожного члена команди, а потім групове порівняння й обговорення результатів. Важливо зазначити, що реалізація всіх трьох режимів роботи на занятті є найбільш ефективною, ніж вибір і застосування лише одного з них.

Попередньо викладачу необхідно створити майданчик для організації проектною діяльності. Наприклад, використати віртуальну дошку Padlet (<https://padlet.com/>), на якій можна розміщувати демонстраційні карти та діаграми, відео- і фотоматеріали, перелік завдань, рекомендації та план дій щодо подальшої роботи студентів, форми оцінювання результатів тощо.

Під час роботи над проектом «Сучасні гаджети в житті студента» майбутні вчителі об'єднуються в змінні групи з різною кількістю учасників і виконують роботу відповідно до поставлених завдань. Так, перша група в сервісі Wordart (<https://wordart.com/>) створює хмару слів зі слова «гаджети» (рис. 1).

Друга і третя групи відповідно розробляють алгоритм користування гаджетами та досліджують історію їх розвитку з допомогою сервісу створення інтерактивних вправ LearningApps.org (<https://learningapps.org/createApp.php>), розробляючи завдання ви-

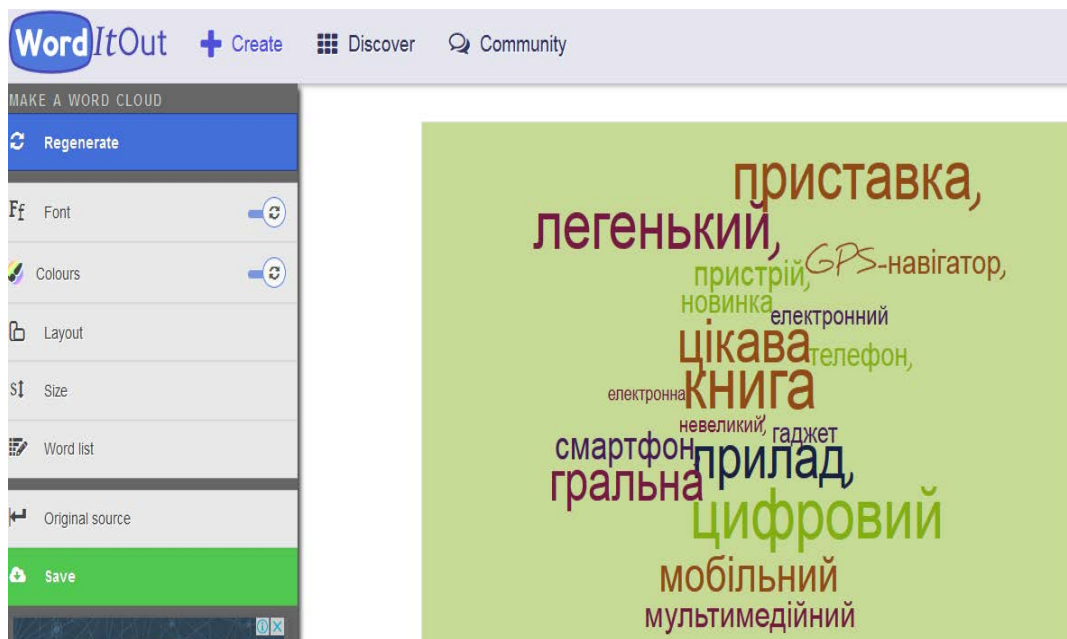


Рис. 1. Хмара слів до слова «гаджети»



дів «Простий порядок», «Хронологічна лінійка». Студенти четвертої групи створюють цитату до визначення слова «гаджет» у Recite (<http://recite.com/>).

Наступним етапом проекту було спільне створення електронних продуктів відповідно до поставлених завдань:

- ментальної карти класифікації гаджетів umindmapping (рис. 2);
- малюнку згідно із проблемним запитанням на Google Фото;
- презентації в Google.

До того ж обов'язки студенти розподіляють самостійно. Наприклад, один сту-

дент пише про актуальність і мету проекту, другий – ставить завдання, яке необхідно виконати, третій – створює діаграми, малюнки, а четвертий – пише висновки тощо.

Щоб дізнатися, які гаджети приносять «користь» у житті, а які завдають «шкоди», майбутні педагоги провели анкетування й опитування. Студенти об'єдналися в групи (від 3 до 5 в кожній) і використали різні сервіси Веб 2.0: Google Форми; сервіс LearningApps (гра «Хто хоче бути мільйонером?», «Перегони» (рис. 3), «Вікторина з вибором правильної відповіді»).

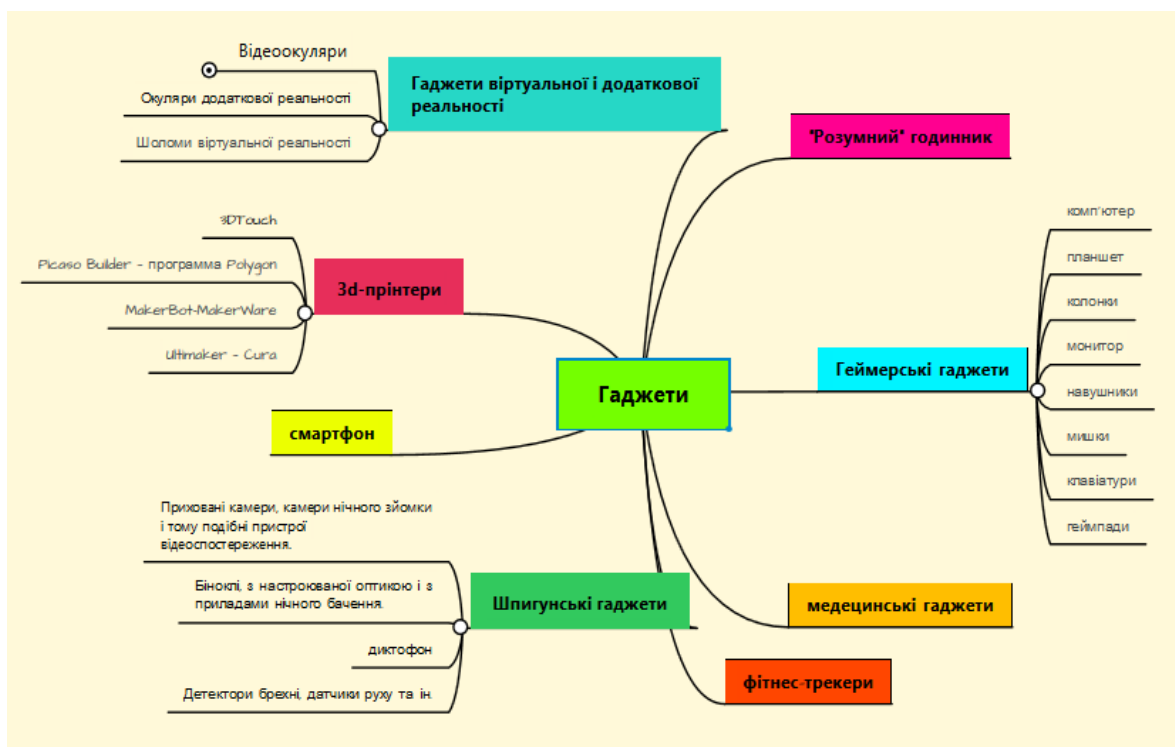


Рис. 2. Ментальна карта «Класифікація гаджетів»

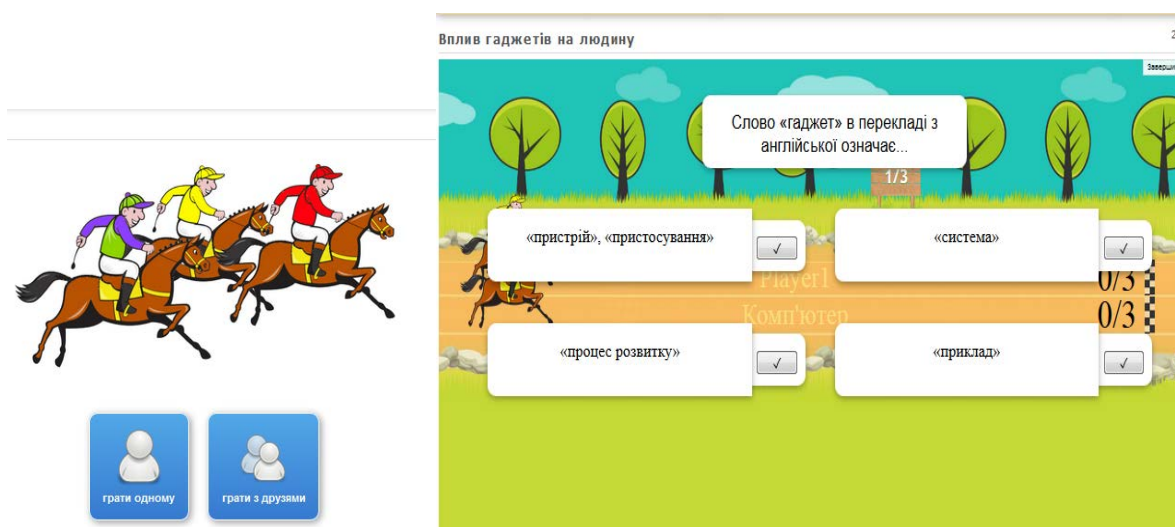


Рис. 3. Опитування студентів про гаджети в LearningApps «Перегони»



Рис. 4. Результати проекту «Сучасні гаджети у житті студента»

Крім того, на етапі розроблення відео «Гаджети та дозвілля дітей» студенти відображають їх також за допомогою сервісу LearningApps («Мережа середовища»), доступ до якого викладач попередньо надав всім студентам.

Результати проектної діяльності студенти розміщують на віртуальній дошці, доступ до якої мають всі учасники (рис. 4), а також здійснюють рефлексивне опитування з допомогою Google Форми.

Висновки із проведеного дослідження. На підставі аналізу наукових праць і педагогічного досвіду нами з'ясовано, що використання технологій Веб 2.0 у процесі організації колективних форм навчання майбутніх учителів має значний дидактичний потенціал, який можна успішно реалізувати у вищих закладах освіти. Крім того, здійснюється формування нової культури навчання студентів, підвищення рівня їхньої пізнавальної, дослідницької та творчої діяльності. У процесі використання технологій Веб 2.0 у майбутніх педагогів формуються здатності до ефективної взаємодії з іншими людьми, до партнерського обміну інформацією, злагодженої співпраці в про-

цесі вирішення колективних навчальних завдань, комунікативні здібності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Wang Y. E-Collaboration : A literature review / Y. Wang // CUIIMRC Working Paper Series. – № 36 : The Horizon Report : 2009 K-12 Edition. – New Media Consortium. – 2009. – 15 p.
2. Бабатіна С. Використання інтерактивних технологій під час групового навчання студентів вищих навчальних закладів / С. Бабатіна // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. праць. – Розділ III. – Херсонський нац. техн. Ун-т. – 2010. – № 1(2). – С. 246–250.
3. Балик Н. Використання соціальних сервісів WEB 2.0 в галузі вузівської та післявузівської педагогічної освіти з інформатики / Н. Балик // Наукові записки Тернопільського нац. пед. Ун-ту ім. В. Гнатюка. Серія «Педагогіка». – 2008. – № 7. – С. 88–90.
4. Дьяченко В. Сотрудничество в обучении : о коллективном способе учебной работы : книга для учителя / В. Дьяченко. – М. : Просвещение, 1991. – 191 с.
5. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи : [навчальний посібник] / А. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
6. Морзе Н. Формирование навыков сотрудничества у студентов с использованием сервисов Веб 2.0 / Н. Морзе, Л. Варченко-Троценко // Образовательные технологии и общество. – 2014. – Т. 17. – № 1. – С. 637–649.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXIX
Том 2**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *С.Ю. Калабухова*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 26,97. Замов. № 729. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.