

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXVIII
Том 1

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 № 3 від 30.10.2017 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

Беспалько Г.М. ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНИХ ФАХОВИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	9
Волотівська І.І. ФАХОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ.....	15
Дружененко Р.С. ФІЛОСОФСЬКА ТРАДИЦІЯ ОСМИСЛЕННЯ ПОНЯТТЯ «СИСТЕМА» ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО РОЗВИТКУ В МЕТОДИЧНІЙ НАУКОВІЙ ГАЛУЗІ.....	19
Кошіль О.П. ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ І РОЗВИТОК ДИТИНИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ.....	25
Лопушинський І.П. ГРОМАДСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ТА ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК ВАГОМИЙ СКЛАДНИК НАЦІОНАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПОЛІТИКИ.....	30
Модестова Т.В. ЩОДО ПРОБЛЕМИ ЕТИКИ ДОСЛІДНИКА ОСВІТИ: ДОСВІД ВЕЛИКОБРИТАНІЇ.....	37
Петренко Н.В. ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ.....	45
Удич З.І. МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІНКЛЮЗИВНИЙ АСПЕКТ.....	49
Черкасов В.Ф. ЕТАПИ РОЗВИТКУ НАУКИ І КЛАСИФІКАЦІЯ НАУКОВИХ ЗНАТЬ.....	56
Sheian M.O. THE PROBLEM OF HEALTH PRESERVATION IN THE HERITANCE OF THE TRANSCARPATHIAN EDUCATORS OF THE SECOND HALF OF THE 19TH – THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY.....	61

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Mehdiyeva Ruhyya Zahid gyzy. THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION.....	65
Bezrukova A.R. EPSTEIN'S FRAMEWORK OF SIX TYPES OF PARENTAL INVOLVEMENT.....	70
Грошовенко О.П., Присяжнюк Л.А. ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	74
Камінська М.М. ПРОФЕСІЙНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ОСВІТИ.....	79
Рускуліс Л.В. ВИДИ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ.....	83
Чехратова О.А. НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: СУТНІСТЬ І МЕТА ВПРОВАДЖЕННЯ.....	88



СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

- Підлипняк І.Ю.** ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ
З ГІПЕРАКТИВНИМИ ДІТЬМИ.....92
- Черепаня Н.І., Станкович Я.В.** ВПЛИВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ ЗАСОБІВ
НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА.....97

СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

- Александров В.М., Александрова О.Ф.** ОРГАНІЗАЦІЯ КОРПОРАТИВНОГО
НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ
ЗА ПОЕТАПНО-КОНЦЕНТРИЧНИМ ПРИНЦИПОМ.....101
- Блажко О.А.** МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ УЧНІВ
ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....107
- Бутенко Л.Л.** ПРИНЦИПИ МЕТОДОЛОГІЗАЦІЇ
ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....111
- Данченко І.О.** РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ
З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ
ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ117
- Дубінка М.М.** СПІВВІДНОШЕННЯ ДЕФІНІЦІЙ «СОЦІАЛЬНОГО»
ТА «ПРОФЕСІЙНОГО» У СТРУКТУРІ САМОВИЗНАЧЕННЯ
ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА.....123
- Загородня А.А.** МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ
УКРАЇНИ Й ПОЛЬЩІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....128
- Ковальчук О.М.** ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ –
ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ.....133
- Корольова І.І.** ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ
ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД.....137
- Лобач Н.В.** ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ.....142
- Марчук І.А.** СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ
МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ
МАРКЕТИНГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....147
- Павленко В.О., Павленко Е.Є.** ПРОФЕСІЙНИЙ РІВЕНЬ
ВИКЛАДАННЯ ВЧИТЕЛЕМ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ
В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....152
- Повстин О.В.** ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ.....157
- Ратинська І.О.** ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ОПЕРАТОРІВ З ОБРОБЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ Й ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ
СИСТЕМОЮ ДИДАКТИЧНОЇ ТА ПРОГРАМНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ:
ВІД КОЛЕДЖУ ДО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ.....165



Самойлюкевич І.В. НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	172
Літвінчук С.Б., Тайхриб К.А. ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ.....	177
Федяєва В.Л. ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З НАУКОВИМ ТЕКСТОМ ЗА МАГІСТЕРСЬКИМИ ПРОГРАМАМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ.....	182
Федяєва М.С. СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ: ЕКОНОМІЧНИЙ КОНТЕКСТ.....	187

СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Албул І.В. ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛА.....	192
Кравченко О.В. САМОВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВНА КАТЕГОРІЯ САМОВИЯВЛЕННЯ ПЕДАГОГА.....	196
Сабат Н.І. АДМІНІСТРАТИВНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ МІГРАНТІВ.....	200

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Власенко С.О., Рябченко В.Г. УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ЛИЖНИКІВ-ГОНЩИКІВ.....	205
Журавель Т.В., Хайдарі Н.І. ВІРТУАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОЇ ТА ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ.....	208
Осова О.О. РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД РОБОТИ.....	213



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Bespalko H.M. COVERAGE OF THE PROBLEM OF AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE CHILDREN BY MEANS OF IMAGING ACTIVITY IN DOMESTIC PROFESSIONAL PERIODICALS (SECOND HALF OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY).....	9
Volotivska I.I. FOREIGN LANGUAGE TEACHER’S PROFESSIONAL PREPARATION DURING THE PERIOD OF ESTABLISHING UKRAINE’S INDEPENDENCE.....	15
Druzhenenko R.S. PHILOSOPHICAL TRADITION OF THE COMPREHENSION OF THE CONCEPT “SYSTEM” AS A PERSPECTIVE OF ITS DEVELOPMENT IN THE METHODOLOGICAL SCIENTIFIC FIELD.....	19
Koshil O.P. EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT OF THE CHILD: RETROSPECTIVE ANALYSIS.....	25
Lopushynskiy I.P. PUBLIC SELF-GOVERNMENT AND STATE-PUBLIC ADMINISTRATION IN THE EDUCATIONAL SPHERE OF UKRAINE AS A WEIGHTY COMPONENT OF THE NATIONAL HUMANITARIAN POLICY.....	30
Modestova T.V. TO THE PROBLEM OF EDUCATION RESEARCHERS’ ETHICS: THE UK EXPERIENCE.....	37
Petrenko N.V. ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN HIGHER EDUCATIONAL AGRICULTURAL INSTITUTIONS.....	45
Udych Z.I. MODERNIZATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION’S CONTENT IN UKRAINE: INCLUSIVE ASPECTS.....	49
Cherkasov V.F. STAGES OF DEVELOPMENT OF SCIENCE AND CLASSIFICATION SCIENTIFIC KNOWLEDGE.....	56
Sheian M.O. THE PROBLEM OF HEALTH PRESERVATION IN THE HERITANCE OF THE TRANSCARPATHIAN EDUCATORS OF THE SECOND HALF OF THE 19TH – THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY.....	61

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Mehdiyeva Ruhiyya Zahid gyzy. THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION.....	65
Bezrukova A.R. EPSTEIN’S FRAMEWORK OF SIX TYPES OF PARENTAL INVOLVEMENT.....	70
Hroshovenko O.P., Prisyazhnyuk L.A. FORMING THE NATURAL COMPETENCE IN CHILDREN IN YOUNG SCHOOL.....	74
Kaminska M.M. PROFESSIONAL PRINCIPLES OF CONDUCTOR-CHORAL EDUCATION DEVELOPMENT.....	79
Ruskulis L.V. TYPES OF INDEPENDENT WORK IN THE METHODOLOGICAL SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHER.....	83
Chekhratova O.A. LEARNER AUTONOMY AND FOREIGN LANGUAGE LESSON: CONCEPT AND REASON FOR IMPLEMENTING.....	88



SECTION 3 THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Pidlypniak I.Yu. FEATURES OF PSYCHOCORRECTIONAL WORK WITH HYPERACTIVE CHILDREN.....	92
Cherepanya N.I., Stankovych Ya.V. THE INFLUENCE OF ARTISTIC AND AESTHETIC MEANS TO THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF A PRESCHOOLER.....	97

SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Alexandrov V.M., Alexandrova O.F. ORGANIZING CORPORATE PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING BY PHASED-CONCENTRIC PRINCIPLE.....	101
Blazhko O.A. METHODOLOGICAL SYSTEM OF TRAINING TEACHERS-TO-BE FOR SUBJECT ORIENTED INSTRUCTION OF CHEMISTRY AT GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	107
Butenko L.L. PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL APPROACH IN GENERAL TEACHER TRAINING OF FUTURE EDUCATORS AND ACADEMIC STAFF	111
Danchenko I.O. RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH ON THE FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF STUDENTS OF HIGHER AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	117
Dubinka M.M. CORRELATION OF DEFINITIONS OF “SOCIAL” AND “PROFESSIONAL” IN STRUCTURE SELF-DETERMINATION OF PERSONALITY OF STUDENT.....	123
Zagorodnya A.A. MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING SPECIALISTS OF THE ECONOMIC FIELD IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE AND POLAND: REALITIES AND PERSPECTIVES.....	128
Kovalchuk O.M. INNOVATIVE CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS – IMPORTANT COMPONENT OF THEIR PROFESSIONALISM.....	133
Korolyova I.I. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS OF EDUCATION: PERSONAL AND ACTIVITY APPROACH.....	137
Lobach N.V. FORMS AND METHODS OF FORMING OF INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCY OF FUTURE HORSES.....	142
Marchuk I.A. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PREPAREDNESS OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE FOR MARKETING IMPLEMENTATION IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY.....	147
Pavlenko V.O., Pavlenko E.Ye. THE PROFESSIONAL LEVEL OF TEACHING A PHYSICAL CULTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF SECONDARY EDUCATION REFORM.....	152
Povstyn O.V. FEATURES OF MANAGEMENT ACTIVITY OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF SAFETY OF HUMAN.....	157
Ratynska I.O. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OPERATORS FOR THE PROCESSING OF INFORMATION AND SOFTWARE BY DIDACTIC END SOFTWARE-INFORMATIONAL PREPARATION SYSTEM: FROM COLLEGE TO HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION.....	165
Samoylyukevych I.V. TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED SPEAKING TO PROSPECTIVE PRIMARY TEACHERS OF ENGLISH	172



Litvinchuk S.B., Tayhrib K.A. DIDACTICAL ASPECT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE STUDENTS' AGRARIAN	177
Fedyayeva V.L. TECHNOLOGY OF WORK WITH SCIENTIFIC TEXT FOR MASTER'S PROGRAMS IN HIGH SCHOOL.....	182
Fediaieva M.S. MODERN REQUIREMENTS FOR THE TRAINING OF EDUCATION MANAGERS: THE ECONOMIC CONTEXT.....	187

SECTION 5 SOCIAL PEDAGOGIC

Albul I.V. FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF THE FUTURE SPECIALIST IN THE SOCIAL SPHERE AS A CONDITION OF BECOMING A PROFESSIONAL.....	192
Kravchenko O.S. SPECIALIZATION AS THE BASIC CATEGORY OF PEDAGOGIC ADMINISTRATION.....	196
Sabat N.I. ADMINISTRATIVE AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO OCCUPATIONAL EXERCISE ACTIVITIES WITH MIGRANT CHILDREN.....	200

SECTION 6 MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

Vlasenko S.O., Ryabchenko V.G. MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF SPECIAL EFFICIENCY OF SKIERS-RACERS.....	205
Zhuravel T.V., Khaidari N.I. VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMING COUNTRY-SPECIFIC AND LINGVISTIC-CULTURAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF NONLINGUISTIC SPECIALITIES.....	208
Osova O.O. REALIZATION OF INNOVATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: WORKING EXPERIENCE	213



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 373.2:070.486 (051)

ВИСВІТЛЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЕСТЕТИЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЗОБРАЖУВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВІТЧИЗНЯНИХ ФАХОВИХ ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

Беспалько Г.М., асистент кафедри педагогіки та психології дошкільної освіти

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті проаналізовано висвітлення проблеми естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності у вітчизняних фахових періодичних виданнях. Виокремлено основні напрями, проаналізовано зміст окремих публікацій відповідно до визначених етапів генези теорії та практики дошкільної освіти в Україні. Обґрунтовано вплив суспільно-історичних чинників на розвиток і спрямованість публікацій у фахових журналах. Основна увага звернена на висвітлення традиційних (методика навчання, керівництво зображувальною діяльністю тощо) та інноваційних підходів до естетичного розвитку дошкільника упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. Встановлено наступність і новаторство в проблематиці публікацій із питань естетичного розвитку дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності.

Ключові слова: дошкільник, естетичний розвиток, зображувальна діяльність, гра, дошкільний заклад, малювання, аплікація, ліплення.

В статье раскрыто освещение проблемы эстетического развития дошкольников средствами изобразительной деятельности в отечественных профессиональных изданиях. Выделены основные направления, проанализировано содержание отдельных публикаций в контексте обозначенных этапов генезиса теории и практики дошкольного образования в Украине. Обосновано влияние общественно-исторических факторов на развитие и направленность публикаций в профессиональных изданиях. Основное внимание уделяется освещению традиционных (методика обучения, руководство изобразительной деятельностью и др.) и инновационных подходов к эстетическому развитию дошкольников во второй половине ХХ – начале ХХІ в. Установлена преемственность и новаторство проблематики публикаций по вопросам эстетического развития детей дошкольного возраста средствами изобразительной деятельности.

Ключевые слова: дошкольник, эстетическое развитие, изобразительная деятельность, игра, дошкольное учреждение, рисование, аппликация, лепка.

Bespalko H.M. COVERAGE OF THE PROBLEM OF AESTHETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL AGE CHILDREN BY MEANS OF IMAGING ACTIVITY IN DOMESTIC PROFESSIONAL PERIODICALS (SECOND HALF OF THE XX – BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

The article analyzes the problem of aesthetic development of preschool children by means of figurative activity in domestic professional periodicals. The main directions are singled out, content of individual publications is analyzed in accordance with certain stages of the genesis of the theory and practice of the preschool in Ukraine. The influence of socio-historical factors on the development and direction of publications in professional journals is substantiated. The main attention is focused on the coverage of traditional (teaching methods, management of figurative activities etc.) and innovative approaches to the aesthetic development of preschoolers during other sexes. XX – beginning XXI century Continuity and innovation in the issues of publications on aesthetic development of preschool children by means of imaging activity was established.

Key words: preschooler, aesthetic development, figurative activity, game, preschool institution, drawing, application, modeling.

Постановка проблеми. Для ефективного розвитку освітньої системи велике значення має налагоджена науково-педагогічна комунікація, яка реалізується, переважно, через фахові періодичні видання. Вони виконують у суспільстві й освітньому просторі просвітницьку, інформаційну, діагностичну, ціннісно-орієнтаційну й інші

функції, розміщуючи на своїх шпальтах публікації вчених-теоретиків і популяризуючи передовий досвід освітян-практиків. На їхніх сторінках віддзеркалюється стан наукової думки, актуальні проблеми освіти й виховання молодого покоління, наявні інновації та перспективи. Так формується педагогічна свідомість читачів, серед яких не



лише фахівці-педагоги, а й пересічні громадяни, розширюються їхні уявлення про об'єктивні освітні реалії, проблеми, їх інтерпретацію та пошук шляхів розв'язання.

Водночас педагогічна періодика – цінне історіографічне джерело, залучення якого для аналізу розвитку педагогічних явищ у різні історичні періоди – обов'язкове й доцільне. Науково-теоретичний і практичний матеріал, опублікований на шпальтах фахових видань, зокрема й із проблем дошкілля, дозволяє створити цілісну, об'єктивну картину процесів, які характеризують дошкільну освіту на певному історичному відтинку, тобто за її допомогою дослідник має можливість простежити генезу ідей, концепцій, поглядів минулого, їхню трансформацію в сучасні наукові підходи. Оскільки фахова преса завжди була потужним джерелом розвитку та поширення ідей дошкільного виховання, необхідним є аналіз і узагальнення висвітлення загальних і конкретних проблем на її сторінках, зокрема й питання естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Роль і значення періодичної преси в розвитку вітчизняного шкільництва та педагогічної думки були предметом численних наукових досліджень. Вплив фахових видань на становлення педагогічних ідей в історичному аспекті досліджували Г. Бигар, І. Дубінець, Н. Гордій, І. Зайченко, М. Кухта, С. Лаба, А. Оникович та ін. Особливості функціонування педагогічних видань, висвітлення на їхніх сторінках проблем виховання, навчання стали предметом спеціальних наукових розвідок таких дослідників, як: А. Говорун, І. Мельник, І. Нефьодова, З. Полуяктова, У. Яворська та ін. У дисертаційних дослідженнях І. Зайченка, С. Лободи, Е. Панасенко, А. Пугач, В. Розгон, Н. Хміль та ін. обґрунтована роль вітчизняної педагогічної журналістики в становленні української національної школи, формуванні ідеалу вчителя.

Для розгляду висвітлення проблеми естетичного розвитку дітей засобами зображувальної діяльності доцільно залучити також концептуальні праці з історії вітчизняної та дошкільної освіти (Л. Артемової, З. Борисової, Т. Поніманської, О. Сухомлинської, Т. Степанової, І. Улюкаєвої та ін.), із сучасного стану розвитку дошкілля в Україні (А. Богуш, С. Васильєвої, Л. Меленець, І. Цюпак, Н. Фроленкової та ін.), з історичних аспектів і сучасної проблематики естетичного виховання (В. Бутейко, О. Гудовсек, О. Донченка, Л. Масол, О. Михайличенка, О. Рудницької, Т. Танько, Н. Тарапаки, Р. Яцишина та ін.), з особли-

востей естетичного виховання дошкільників (Е. Белкіної, Г. Лазаренка, О. Половіної, М. Чернявської, О. Удіної та ін.).

Такий комплекс наукових досліджень є підґрунтям висвітлення проблеми естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності загалом, однак історичний період розвитку фахової дошкільної періодики (друга половина ХХ – початок ХХІ ст. – Г. Б.), основні напрями теоретико-практичних публікацій, наступність і новаторство їхньої проблематики ще не стали предметом окремого розгляду.

Постановка завдання. З огляду на вищезазначене, метою статті є аналіз, систематизація й узагальнення висвітлення проблеми естетичного розвитку дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності на сторінках фахових періодичних видань упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Перш ніж звернутись до аналізу висвітлення питань естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності у фахових періодичних виданнях, зазначимо, що відповідно до об'єктивних історичних, культурно-освітніх чинників, доцільно виокремити два етапи генези теорії та практики дошкілля в Україні у другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. Застосувавши історико-хронологічний підхід, виокремимо: 1 етап – 1951–1990 рр., 2 етап – 1991–2005 рр., упродовж яких відбувались якісні зміни в структурі, змісті, методиці та технологіях дошкільної освіти в Україні, що відобразилось на шпальтах фахової періодики. На першому етапі українська періодика педагогічного, зокрема й дошкільного, спрямування розвивалась у спільному контексті радянського освітнього простору (Україна у 50-ті – початок 90-х рр. ХХ ст. входила до складу Союзу Радянських Соціалістичних Республік (далі – СРСР) – Г. Б.), тому загалом відображала єдині підходи до теорії та практики дошкілля, хоча саме через періодичну фахову пресу науковці та вихователі-практики могли донести до громадськості власні оригінальні ідеї чи досвід. У ці роки проблематика дошкільної освіти відображалась на сторінках часописів «Дошкільне виховання», «Дошкольное воспитание», «Дошкільна педагогіка і психологія», «Советская педагогика», «Педагогика и народное образование в СССР», «Народное образование», «Педагогика», «Педагогіка і психологія», «Радянська школа», «Радянська освіта», «Учительская газета». Пріоритет і найбільший авторитет мали, безперечно, журнали «Дошкольное воспитание» і «Дошкільне виховання»;



у 1965 р. з'явився науково-методичний збірник Міністерства освіти Української Радянської Соціалістичної Республіки (далі – УРСР) «Дошкільна педагогіка і психологія», який виходив протягом 1965–1982 рр.

На 2 етапі українська педагогічна періодика представлена всеукраїнським громадсько-політичним тижневиком «Освіта», педагогічною газетою «Освіта України», місячником Міністерства освіти і науки України та Академії педагогічних наук «Педагогічна газета». Крім державних фахових видань, освітяни використовують у своїй діяльності часописи, засновані благодійним фондом «Перше вересня» спільно з Видавничою групою «ПВ» – газету «Шкільний світ», з додатками до неї («Дитячий садок» та ін.). Журнал «Дошкільне виховання» зберіг свій статус і значущість як провідне фахове видання із проблем дошкільної освіти.

Журнал «Дошкольное воспитание» почав виходити 1928 р. як друкований орган Міністерства освіти Російської Соціалістичної Федеративної Радянської Республіки (далі – РСФРР). У 1950-ті рр. проблематика естетичного розвитку дітей засобами зображувальної діяльності була відображена в низці тематичних рубрик, як-от: «Психологія», «История педагогики», «Критика и библиография», «История дошкольного воспитания», «Теория дошкольного воспитания», «Содержание и методика воспитания и обучения в детском саду», «Организация дошкольного воспитания», «Беседы с воспитателями» та ін. Наприклад, № 12 за 1957 р. був присвячений проблемам естетичного виховання дошкільників і містив не лише статті вчених Н. Ветлугіної, Н. Сакуліної, Н. Карпинської, В. Єзикеєвої та ін., а й методичні матеріали інформаційного характеру для вихователів у рубриці «Что читать по вопросам художественного воспитания». Так, Н. Сакуліна в статті детально проаналізувала зміст терміна «художнє виховання», який у середині 1950-х рр. почав активно вживатись поряд із поняттям «естетичне виховання»; визначила його завдання (естетичне сприйняття навколишньої дійсності як спосіб ознайомлення з оточенням; виховання правильного ставлення до людей, явищ суспільного життя, природи, творів мистецтва шляхом формування естетичних почуттів, елементарних естетичних суджень і художнього смаку; всебічний розвиток художньо-творчих здібностей дитини), засоби і форми (прогулянки, екскурсії, ігри, заняття зображувальною діяльністю) [6, с. 14]. Стаття містить методичні рекомендації про відбір художнього матеріалу для естетичного розвитку дітей; про методику організації

занять із зображувальної діяльності, приклади щодо навчання малюванню, аплікації тощо.

У 1960-ті рр. структура журналу вдосконалилась, з'явилися рубрики «Воспитание и обучение», «Методические советы», «Воспитывать благородные чувства», «Деятели дошкольной педагогики», «Прекрасное – детям» та ін. Якщо йдеться про проблематику, то фіксуємо публікації, присвячені питанням художнього оформлення й естетичного вигляду дошкільних установ (Н. Ветлугіна, Н. Сакуліна та ін.), взаємодії вихователів і художників у керівництві зображувальною діяльністю дітей (Є. Афанасьєва, Л. Віхрова та ін.), підготовки вихователів до навчання дітей малюванню, ліпленню, аплікації (В. Дебрейцер, Е. Лоотсар та ін.), методики навчання малюванню, використання мотивів народної творчості, зокрема й українського орнаменту (М. Богданова, О. Ковальська, Б. Неменський та ін.).

У рубриці «Теория педагогики» проблематика естетичного розвитку в 1960-ті рр. була пріоритетною, наприклад, у концептуальній публікації Н. Зубаревої висвітлювались теоретичні напрацювання, аналізувались результати навчального експерименту, проведеного авторкою, завданням якого було навчити дітей естетично сприймати в натюрморті та пейзажі художньо відображені сторони дійсності, емоційно на них відкликатися [2, с. 34]. Автор статті переконана, що на заняттях з ознайомлення дітей із творами мистецтва слово педагога відіграє вирішальну роль: воно спрямовує увагу дітей і сприяє активному сприйняттю художнього полотна.

Навчання малювання – один із пріоритетних напрямів керівництва зображувальною діяльністю, тому частина публікацій розкриває теоретико-практичні аспекти цього напрямку естетичного розвитку дошкільників. Зазначимо, що серед них були й такі, що спрямовувались безпосередньо до уваги вихователів, батьків, тому стиль викладу матеріалу в них був доступним і зрозумілим. Наприклад, № 1 за 1964 р. містив декілька матеріалів про заняття малюванням, автори статей використовували кличну форму побудови речень, як-от: «<...> запропонуйте дітям малювати на вільну тему <...>», «<...> розвивайте зорову пам'ять дітей <...>», «<...> малюйте в послідовності від головного до уточнення конструкції, не переходьте до зображення деталей, поки не виокремите основне <...>» тощо. (переклад автора статті – Г. Б.) [3, с. 91–92].

У 70–80-ті рр. ХХ ст. в журналі «Дошкольное воспитание» простежувалась тенденція до висвітлення науковцями-те-



оретиками традиційних та інноваційних підходів до проблеми естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності й водночас до широкого висвітлення і популяризації позитивного педагогічного досвіду. Тематика публікацій була достатньо широкою: гра та її роль в естетичному розвитку дітей і організації зображувальної діяльності (Г. Григор'єва, Т. Доронова, Л. Опаснова, Н. Тарловська, Л. Топоркова, С. Якобсон та ін.), методика ознайомлення дошкільників із творчістю художників (В. Воробйова, Т. Дворниченко, О. Калініна, Л. Панова та ін.), єдність навчання та розвитку творчих здібностей дітей на заняттях із зображувальної діяльності (Г. Григор'єва, В. Кар'єєва, Т. Комарова, С. Чемортан та ін.), планування і методика проведення занять із конструювання (Л. Куцакова, Н. Тарловська, Л. Топоркова та ін.), опис методик навчання малювання, аплікації, ліплення (Т. Доронова, Л. Михайленко, Л. Фокіна, Н. Фролова та ін.).

Перший український науково-методичний журнал дошкільного спрямування «За комуністичне виховання дошкільника» почав друкуватися в травні 1931 р. в Харкові (з 1937 р. – у Києві). У травні 1951 р. видання поновило діяльність під назвою «Дошкільне виховання». Упродовж досліджуваного періоду тематичних рубрик було прилізно 50, найбільш потужними вважаємо: «Методичні розробки, конспекти, плани», «Практика», «Забуті імена», «Теорія і методика», «Ми і діти», «Методична служба: на шляхах перебудови», «На допомогу вихователів».

До середини 1970-х рр. журнал через об'єктивні обставини (застаріла технологія друку, папір низького ґатунку тощо) не міг вміщувати на своїх сторінках якісний ілюстративно-зображувальний матеріал, що надавало йому вигляду «примітивного збірника, в якому і найцікавіша публікація втрачала свою привабливість» [1, с. 12]. З 1978 р. змінився не лише дизайн часопису (він став багатоілюстративним), а й наповнились новим змістом його рубрики («Лабораторія передового досвіду», «Родинна світлиця», «Майстерня умільця» та ін.). Попри, здавалося б, далеку від політики тематику публікацій, журнал також виходив із цензорським грифом, тому фото храму чи використання в кольоровому дитячому малюнку одночасно блакитного й жовтого кольорів могло бути розцінене як прояв буржуазного націоналізму [1, с. 13]. Водночас ще задовго до перебудовчих 1980-х рр. науковцями журналу розпочалась робота над концепцією національного дитячого садка, спрямованою на подолан-

ня авторитарних методів виховання, прилучення дітей до скарбів рідної мови та літератури, народних традицій і мистецтва.

У 1980-ті рр. питання естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності порушувалось у публікаціях М. Балашової (рідний край у малюнках дітей); Т. Комарової (образотворча діяльність і розвиток дитини), В. Котляра (методика предметного малювання); С. Козиревої та З. Майстрової (комплексний підхід в естетичному вихованні дітей); К. Назаренко і В. Ждан (формування вміння виготовляти поробки із природного й інших матеріалів); Г. Підкурғанної (навчання дітей розуміти мову мистецтва); А. Смирнової (творчість у зображувальній діяльності дошкільників); Г. Шевченко (навчання аплікації за народними мотивами) та ін. У рубриці «Методичні розробки, конспекти, плани» друкувались розробки занять (орієнтовний розподіл начального матеріалу) з образотворчого мистецтва, малювання, ліплення, аплікації та конструювання.

З 1991 р. «Дошкільне виховання» – це щомісячний науково-методичний журнал для педагогів і батьків, в якому функціонував відділ проблем естетичного виховання, яким завідувала Н. Андрусич. Контент-аналіз публікацій із проблем естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності дозволяє виокремити висвітлення таких тематичних напрямів науково-теоретичних і практичних досліджень у журналі: теоретичні аспекти, зокрема і зміст програм «Дитина», «Малятко», їхній потенціал і шляхи застосування в практиці вихователів дошкільних закладів (Е. Белкіна, Н. Кириченко, Т. Науменко, Т. Поніманська, О. Проскура, Л. Євсєєва та ін.), психологічні основи зображувальної діяльності (О. Долинна, Ж. Юзвак); висвітлення практичного регіонального досвіду (Л. Богданова, М. Кікцьо, Л. Шкаріна, Л. Шульга та ін.); методичні рекомендації з організації та керівництва зображувальною діяльністю дошкільників (О. Дронова, Л. Калуська, З. Карпенко, Г. Підкурғанна, Л. Сенюра, О. Трусова та ін.); пропаганда інноваційних технік і видів зображувальної діяльності (витинанка, кляксографія, малювання долонькою, техніка штампування, малювання восковими свічками й аквареллю тощо) (Л. Дубина, М. Кікцьо, С. Сосина та ін.); методика ознайомлення дітей зі спадщиною українських художників (рубрика «Картинна галерея. Український живопис»).

Наприклад, у рубриці «Лабораторія передового досвіду» упродовж шести номерів друкувались матеріали, що висвітлювали досвід вихователя дошкільного закладу



№ 242 м. Запоріжжя Л. Шульги. У них було розглянуто проблему розвитку творчих здібностей старших дошкільників на заняттях із малювання, охарактеризовано зміст і методику навчання малювання натюрморту, портрета, особливості пейзажного малювання. Наприклад, характеризуючи пейзажне малювання, Л. Шульга розглядає його крізь призму пізнання дитиною навколишнього світу, крізь запахи і звуки, а, описуючи заняття з малювання портрета, характеризує так звані «маски настрою». Автор статей – творча особистість – вона не лише організовує зображувальну діяльність дітей, а й збагачує їх власними казками, як-от: «Казка про олівці», «Казка про пензель», «Казка про натюрморт», «Барви осені» та ін. Л. Шульга розробила орієнтовну програму, в якій визначила мету, зміст і тематику занять для кожної вікової групи, сформулювала методичні поради [9, с. 18–20].

Досвід, основні принципи підходу до розвитку творчих здібностей дошкільників, методичні прийоми, дидактичний матеріал, послідовність підготовки дітей до сприймання творів живопису й ознайомлення з полотнами вітчизняних художників – ось далеко не повний перелік проблем, які порушувались у циклі статей завідувача яслами-садком № 88 м. Горлівки Донецької обл. Л. Шкаріної. Вихователь-практик робить акцент на емоційному сприйманні дітьми не лише творів живопису, а й краси природи, яка відображена на художніх полотнах. Її кредо: «Кожний малюк – художник», і задля його реалізації вона використовує різноманітні засоби та методи. Наприклад, вивчення теми «Народження картини» в середній групі вона пропонує розпочати з екскурсії до парку, розглядання дерев, квітів, трави, неба, яке супроводжується бесідою з дітьми про красу рідної природи. Заняття з дітьми може проводити художник-професіонал, його метою буде формування в дітей уявлень про народження картини, емоційне сприймання художнього твору, розвиток умінь вдивлятися в картину, висловлювати свої враження [8, с. 8].

Народне декоративно-прикладне мистецтво дає багатий матеріал для художнього сприймання, сприяє розвитку естетичних переживань, формує естетичні смаки. Розгляду цієї проблеми присвячені публікації О. Трусової, яка визначила загальні завдання й етапи ознайомлення вихованців із декоративно-прикладним мистецтвом, розробила програму і методичні поради до проведення занять у молодшій, середній і підготовчій до школи групах дошкільного закладу. Вона вважає, що важливим є до-

бір творів майстрів, накопичення вражень від розглядання яких спонукатиме дітей до активної зображувальної діяльності. Це повинні бути твори реалістичного змісту, зрозумілі дошкільникам, наприклад, для малювання, виконання дітьми аплікацій варто добирати предмети, оздоблені візерунками із простими композицією і колоритом, крупними елементами, доступними малятам для відтворення. Такою, наприклад, є глиняна з Опішні та дерев'яна з Яворова народна іграшка [7, с. 10].

Психологічні аспекти проблеми розглянуто в низці публікацій Ж. Юзвак, яка звертається до розкриття питання розвитку художніх здібностей дітей, методів вивчення і формування естетичного сприймання дошкільників. Вона вважає, що одним з ефективних засобів прилучення дошкільнят до світу краси є включення їх у різні види художньої діяльності, завдяки яким діти вчаться відтворювати навколишню дійсність, природу в малюнках, аплікаціях, піснях, казках. Деякі діти, зауважує вона, віддають перевагу зображувальній діяльності, швидше, ніж інші, засвоюють технічні прийоми і досягають кращих результатів, а створені ними образи – яскраві і виразні. Ж. Юзвак детально характеризує індивідуальні особливості дошкільників крізь призму схильності дитини до певних видів художньої діяльності в процесі формування естетичної позиції дошкільника [10, с. 8].

На початку XXI ст. в тематиці публікацій у журналі відображаються нові теоретичні підходи до естетичного розвитку дітей засобами зображувальної діяльності (художнє виховання й інтелектуально-творчий потенціал дитини, продуктивна діяльність, використання прийому активізації спонтанної діяльності (Л. Дабіжа, Л. Олійник та ін.); організація і планування продуктивних видів діяльності в молодшому дошкільному віці (Л. Олійник); розвиток творчого потенціалу дитини засобами зображувальної діяльності (Л. Дабіжа, О. Коваленко та ін.); нестандартні підходи до організації образотворчої діяльності дітей: заняття в художній студії із застосуванням різноманітних нестандартних технік малювання, організація авторських виставок і конкурсів дитячого малюнка, самостійне виготовлення дитячих книжечок (Г. Шустик, О. Коваленко та ін.); експериментальні форми: дитяча майстерня для навчання ліплення (С. Огурцова).

У статті Л. Олійник, наприклад, висвітлена проблема організації та планування продуктивних видів діяльності в молодшому шкільному віці, до яких автор відносить малювання, аплікацію, ліплення, конструюван-



ня. Здійснивши психологічне обґрунтування проблеми, автор висловлює думку, що в молодших дошкільників має місце спонтанна діяльність, активізація якої забезпечить вільний розвиток дитини в багатому предметному середовищі за участі значущого дорослого в цьому розвитку. Активізація спонтанної діяльності (прийом АСД), на думку Л. Олійник, – це динамічна система міжособистісних стосунків групи дітей і педагога, що складається із двох взаємопов'язаних процесів спілкування і спільної діяльності [4, с. 12]. У продуктивних видах діяльності використання прийому АСД допомагає розвинути світосприймання дитини, її здатність емоційно відгукуватись на враження від навколишнього світу, сприяти зростанню бажання відтворювати його засобами образотворчого мистецтва, робити це із задоволенням і творчо. Для реалізації такого завдання Л. Олійник формулює чіткі методичні поради щодо структурування практичного матеріалу в межах проведення занять в умовах дошкільного закладу, акцентує увагу на особливостях малювання, аплікації, конструювання як продуктивних видів діяльності дітей.

Умотивованою здається нам думка В. Розгон, що часопис «Дошкільне виховання» – видання, яке протягом тривалого часу виконує просвітницько-інформаційну функцію, що реалізується в психолого-педагогічній просвіті батьків, популяризації кращих вітчизняних і закордонних надбань науки та практики заради організації справи виховання наймолодших на високонауковому підґрунті [5, с. 268].

У 1997 р. прагнення редакції журналу не зупинятись на висвітленні реалізації нагальних питань дошкільної освіти, шукати нові форми роботи, надати педагогам і батькам максимальної, всебічної та якісної методичної допомоги зініціювало появу додатків «Палітра педагога» і «Джміль». Саме «Джміль» – журнал для дітей від 5 до 10 років, батьків і педагогів у рубриках «Художня студія», «Вернісаж», «Майстерня», «Студія декоративного мистецтва» постійно звертається до проблем естетичного розвитку дошкільників засобами зображувальної діяльності.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, упродовж другої половини ХХ – початку ХХІ ст. на шпальтах фахових періодичних видань, передусім – журналів «Дошкольное воспитание» і «Дошкільне виховання», проблематика естетичного роз-

витку дітей засобами зображувальної діяльності посідала одне із провідних місць. Основними напрямками публікацій були питання методики навчання зображувальної діяльності, керівництво різними видами такої діяльності (малювання, аплікація, ліплення, конструювання), популяризація творів художників як засобу естетичного розвитку дошкільників, аналіз практичного досвіду роботи вихователів дошкільних закладів, пропаганда нових технік зображувальної діяльності, інноваційних методик тощо. Їхня спрямованість, різноманітність, тематика розширювалась відповідно до суспільно-зумовлених історичних етапів (1 етап – 1951–1990 рр.; 2 етап – 1991–2005 рр.) генези теорії та практики дошкільної освіти в Україні. У результаті контент-аналізу статей у фахових журналах встановлено наступність і новаторство в проблематиці публікацій із питань естетичного розвитку дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. Подальшого аналізу потребує дослідження питання взаємозв'язку, відображення й узгодження змісту теоретичних публікацій та напрацювань педагогів-теоретиків і практичної роботи вихователів дошкільних закладів упродовж означеного історичного періоду тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Журбицька Т. Світ, у якому завжди сонячно / Т. Журбицька // Дошкільне виховання. – 2001. – № 6. – С. 12–13.
2. Зубарева Н. Эстетическое воспитание средствами изобразительного искусства / Н. Зубарева // Дошкольное воспитание. – 1966. – № 9. – С. 34–39.
3. Лебедева Е. Учитесь рисовать / Е. Лебедева, Т. Комарова // Дошкольное воспитание. – 1964. – № 1. – С. 91–94.
4. Олійник Л. Зображуємо навколишній світ / Л. Олійник // Дошкільне виховання. – 2002. – № 9. – С. 12–13.
5. Розгон В. Соціокультурна та освітня місія педагогічної преси на прикладі журналу «Дошкільне виховання» / В. Розгон // Педагогічний дискурс. – 2012. – Вип. 11. – С. 267–270.
6. Сакулина Н. Содержание художественного воспитания / Н. Сакулина // Дошкольное воспитание. – 1957. – № 12. – С. 14–19.
7. Трусова О. Наслідуючи майстрів / О. Трусова // Дошкільне виховання. – 1992. – № 6–7. – С. 10–11.
8. Шкаріна Л. Шлях до мистецтва / Л. Шкаріна // Дошкільне виховання. – 1992. – № 1. – С. 8–9.
9. Шульга Л. Коли оживають речі / Л. Шульга // Дошкільне виховання. – 1994. – № 1. – С. 18–20.
10. Юзвак Ж. Краса врятує світ / Ж. Юзвак // Дошкільне виховання. – 1993. – № 12. – С. 8–9.



УДК 81'243:371.15:378:94(477)

ФАХОВА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В ПЕРІОД СТАНОВЛЕННЯ НЕЗАЛЕЖНОСТІ УКРАЇНИ

Волотівська І.І.,
аспірант кафедри педагогіки
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто тенденції розвитку фахової підготовки вчителя іноземної мови в період становлення незалежності України. Акцентовано увагу на реформуванні системи вищої іншомовної освіти та виявлено розширення діапазону вчительських спеціальностей, що передбачають викладання іноземної мови. Зазначено основні ідеї та методичні рекомендації українських педагогів щодо інтенсифікації навчання та користування Інтернетом. Висвітлюється актуалізація комунікативної компетентності як засобу покращення фахової та професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови.

Ключові слова: фахова підготовка, спеціальність, учитель іноземної мови, інтенсивне навчання, комунікативна компетентність.

В статье рассмотрены тенденции развития профессиональной подготовки учителя иностранного языка в период становления независимости Украины. Акцентируется внимание на реформировании системы высшего иностранного образования и выявлено расширение диапазона учительских специальностей, которые подразумевают преподавание иностранного языка. Указаны основные идеи и методические рекомендации украинских педагогов по интенсификации обучения и пользованию Интернетом. Освещается актуализация коммуникативной компетентности как средства улучшения специальной и профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специальность, учитель иностранного языка, интенсивное обучение, коммуникативная компетентность.

Volotivska I.I. FOREIGN LANGUAGE TEACHER'S PROFESSIONAL PREPARATION DURING THE PERIOD OF ESTABLISHING UKRAINE'S INDEPENDENCE

The article deals with the tendency of the development of foreign language teacher's professional preparation during the period of establishing Ukraine's independence. The attention is focused on the reforming of the system of higher foreign education and the expansion of its teaching specialities. Methodological recommendations of the famous Ukrainian educationalists about the using of the Internet and the learning intensifying are presented. Communicative competence is regarded as the main trend of improving students' special and professional preparation.

Key words: professional preparation, speciality, foreign language teacher, intensive learning, communicative competence.

Постановка проблеми. Європейська та світова інтеграція позначилися значною увагою до необхідності володіння іноземними мовами. У зв'язку із цим постає питання належної фахової підготовки вчителів іноземної мови та забезпечення навчальних закладів професійно підготовленими фахівцями. Українська наука має значний історичний досвід, що може стати основою для глибшого розуміння сучасної проблеми професіоналізації підготовки вчителя іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше генеза становлення системи фахової підготовки вітчизняного вчителя іноземної мови (далі – ІМ) знайшла своє відображення в монографії О. Мисечко «Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови в педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.)», де автор глибоко та детально дослідила процес розбу-

дови організаційних і змістових засад підготовки вітчизняного вчителя ІМ і набуття нею ознак системи [7]. Проте дослідження цього питання свідчить про недостатнє відображення в педагогічній літературі історичного досвіду професійної підготовки вчителів ІМ і необхідності його подальшого вивчення й узагальнення.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз розвитку фахової іншомовної підготовки майбутнього вчителя в період становлення незалежності України (90-і рр. ХХ ст.).

Виклад основного матеріалу дослідження. 24 серпня 1991 р. Україна здобуває незалежність і формулює нові стратегічні завдання в галузі освітньої політики з метою реформування системи середньої та вищої освіти в умовах побудови нової держави. 1993 р. починається перехід до ступеневої системи підготовки фахівців та інтегрування її в міжнародну систему осві-



ти. Набуває чинності Державна національна програма реформування освіти («Освіта. Україна XXI ст.»), де головним завданням стає забезпечення високої якості підготовки фахівців.

Укази президента України «Основні напрями реформування вищої освіти» (1995 р.), «Про заходи щодо реформування системи підготовки спеціалістів та працевлаштування випускників вищих навчальних закладів освіти» свідчать про перебудову всієї галузі вищої освіти, для якої основними стають демократичні права особистості.

У державі розробляється нормативна і процедурна база ліцензування, атестації й акредитації вищих навчальних закладів незалежно від форми власності. Усі документи щодо підготовки майбутніх учителів ІМ узгоджуються з Міжнародною стандартною кваліфікацією професій (International Standard Classification of Occupation – ISCO), а також міжнародною стандартною класифікацією освіти (International Standard Classification of Education – ISCED) [8].

Відповідно до нових законодавчих норм, структура та зміст фахової підготовки майбутніх учителів ІМ у вищих закладах освіти України в 90-ті рр. ХХ ст. також зазнають змін. Значно збільшується кількість спеціальностей вищої професійної освіти в Україні. На початку 90-х рр. ХХ ст. студентів-філологів готують за такими спеціальностями: «Основна іноземна мова, друга іноземна мова», «Російська мова та література, іноземна мова», «Українська мова та література, іноземна мова», «Іноземна мова, педагогіка», «Педагогіка і методика початкового навчання і іноземна мова», «Історія, іноземна мова», «Географія, іноземна мова», «Біологія і іноземна мова». Плідними вважають такі мікси професій, як вихователь дитячого садка і вчитель іноземної мови або вчитель початкових класів і іноземної мови тощо. Уперше здійснюють набір студентів за спеціальностями «Педагогіка та методика початкового навчання та іноземна мова», «Фізичне виховання та іноземна мова». Здійснено другий набір студентів для навчання за спеціальністю «Англійська мова, педагогіка». Водночас припиняють підготовку за спеціальностями «Іноземна мова та методика виховної роботи», «Іспанська, німецька мови», «Іспанська, французька мови», «Французька, іспанська мови». Загалом, у 1991–1992 н. р. 13% (13 428 осіб) від загальної кількості студентів педагогічних інститутів України становлять ті, хто готуються стати фахівцями з іноземної мови [11, с. 1–14].

Основним напрямом перебудови у сфері підготовки спеціалістів у 1990-і рр. ХХ ст.

стає перехід від предметного до профільного навчання у вищих навчальних закладах. Головну увагу приділяють креативним якостям людини та розвитку її особистості. Перебудова вимагає нових підходів і методів у підготовці вчителів ІМ. Формування і розвиток здібностей майбутніх учителів, виховання їх як всебічно розвинених, самостійно і творчо мислячих особистостей перебуває в центрі уваги перебудови. Елементом творчого процесу освіти й виховання молоді стає діалогічне навчання.

Процес навчання іноземної мови в 90-х рр. робить впевнений поворот у бік гуманізації, коли пріоритетною виявляється особистість студента, його потреби й особливості. Важливою стороною такого процесу стає розвиток особистих здібностей і потенціальних можливостей студентів.

Інтенсифікація навчання стає актуальним напрямом середини 90-х рр. ХХ ст., проте її гальмують відсутність теорії підручника і навчально-методичних комплексів для різних типів навчальних закладів. Так, учений-методист Н. Бориско (Київ) виділяє кілька основних положень теорії підручника з інтенсивного навчання іноземних мов [1, с. 41–43]. Її методичні ідеї – це той напрям, яким починають рухатися викладачі мов, додаючи свою ініціативу та творчі здібності.

Кінець 90-х рр. ХХ ст. знаменується початком користування Інтернетом у зв'язку зі стрімким розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. Тому виникає інтерес до навчання міжкультурного спілкування іноземною мовою. У той час існує чотири служби Інтернету: WWW (доступ до актуальної автентичної інформації), E-Mail (електронна пошта: листування з носіями мови), Foren або UseNet (телеконференції: участь в обговоренні будь-якої теми чи проблеми) та Chatrooms або IRC (розмови в реальному часі). Всесвітня павутина наштовхує викладачів на нові форми організації індивідуальної, парної та групової роботи (листування, проекти, взаємонавчання). Зазначимо, що розширення пізнавальних можливостей і ресурсів завдяки Інтернету, з другого боку, викликає в деяких методистів побоювання, що в результаті можуть відійти в минуле традиційні засоби навчання (підручники, посібники тощо) [13, с. 4–10].

Відповідно до рекомендацій Ради Європи з вивчення мови, основною метою на заняттях іноземної мови стає формування комунікативної компетентності, тому що вона забезпечує набуття вміння обговорювати проблеми, доводити власну позицію, формувати власний погляд, виявляти й розумі-



ти соціокультурний аспект спілкування між людьми – представниками різних культур, адаптуватися в іншомовному середовищі.

Середина 90-х рр. ХХ ст. змушує методистів по-новому розглянути такі види мовленнєвої діяльності, як читання й аудіювання. Використання автентичних художніх текстів, як-от їх естетико-стилістичний аналіз, стає важливим у фаховій підготовці вчителів іноземної мови. Дослідивши процес сприйняття естетичної інформації художніх текстів, Т. Ніфака робить висновок, що аналіз художніх текстів є творчим процесом, який залежить від рівня підготовки студентів і естетичного потенціалу тексту, стимулює пізнання студентів [9, с. 32]. Аналіз художнього тексту проводиться в три етапи: вступний (бесіда про автора та його творчість, робота з довідковою літературою), текстовий (читання для розуміння змісту, визначення естетичного потенціалу) й узагальнений (дискусія з обґрунтуванням власного естетичного сприйняття тексту) [9, с. 34–36]. Лексичні, літературознавчі, естетичні та лінгвостилістичні вміння студентів стають вкрай важливими для якісного здійснення аналізу таких текстів.

Що стосується аудіювання, досвід роботи викладачів іноземної мови факультету іноземних мов Житомирського педінституту доводить, що вміння аудіювати не завжди досягає належного рівня сформованості. Саме тому викладачі-методисти І. Самойлюкевич і Л. Калініна активно досліджують це питання в пошуках ефективних підходів до навчання аудіювання, оскільки це досить складний вид мовленнєвої діяльності, спрямований на складні розумові операції. Для цього вони розробляють відповідні види вправ для розвитку комунікативних умінь аудіювання, що значно покращують якість розуміння текстів і їх коментування [4, с. 36–41].

У теоретичному обґрунтуванні змісту фахової підготовки вчителя ІМ акцентується увага на необхідності педагогізації процесу викладання мови у вузі, про яку у свій час говорили А. Монігетті, с. Шатилов, К. Саломатов та інші відомі методисти. У цей період починають розроблятися різні концепції підготовки вчителя ІМ.

Методичні та дидактичні дослідження методистів на пострадянському просторі (А. Бердичевський, Я. Гінсбург, О. Колесникова, Є. Маслико, А. Мирзоян, Ю. Пасов та інші) доводять необхідність використання нових ефективних засобів фахової підготовки майбутнього вчителя ІМ. Серед нових прийомів, які з'являються в той час, варто назвати ділові ігри, що, на думку В. Скалкина та Л. Котлярової, здатні оптимізувати

навчальний процес у мовних педвузах. Їх розглядають як комплексний прийом моделювання типових ситуацій фахового навчання групового типу [12, с. 70–74]. Методист Л. Графова рекомендує використовувати підготовчі ігрові вправи: граматичні та лексичні, вікторини і загадки, ситуативно-рольові ігри.

Все більше уваги українські методисти звертають на використання відеофонограм, які ще наприкінці 80-х рр. ХХ ст. дослідила Н. Бориско [2]. В. Пашук, спостерігаючи за студентами під час навчання, робить висновок про значні недоліки їхнього монологічного мовлення, виправити які можуть саме автентичні художні відеофільми, оскільки стимулюють критичне мислення, демонструють мовленнєві зразки, збагачують зміст спілкування. Розроблений викладачами факультету іноземних мов Житомирського педуніверситету комплекс вправ для навчання монологічного мовлення на основі автентичного художнього відеофільму демонструє значне покращення тематичності, зв'язності, обсягу та швидкості мовлення студентів, що свідчить про позитивні зміни в навчанні монологічного мовлення майбутнього вчителя ІМ [10, с. 30–33].

Порушуються питання покращення та систематизації самостійної роботи із практичного курсу іноземної мови в процесі фахової підготовки вчителя, головною метою якої є досягнення відповідного рівня іншомовної комунікативної компетенції [3, с. 74–79]. Оскільки самостійна робота передбачає найбільшу особисту діяльність кожного студента, вона розглядається методистами як інструмент вдосконалення творчої особистості. Попередній досвід викладання іноземної мови в педвузах набуває розвитку в напрямі посилення орієнтації процесу навчання на особистість і виявлення її креативних можливостей. Для цього в традиційні форми навчальної роботи (лекції, семінари та лабораторні роботи, практичні заняття з мови) починають вносити нові елементи [5, с. 100–104]. Організація самостійної роботи педагогічного вузу на початку 90-х рр. передбачає опору на такі форми її виконання, які є методично важливим для формування основних функцій майбутнього вчителя (конструктивно-плануючі, мотиваційно-стимулюючі, комунікативно-навчальні). Водночас акцентуються особисті якості студента та розвиток його творчого мислення. Формування навичок і умінь самостійної роботи відбувається в аудиторії в процесі фронтальної, групової, парної та індивідуальної роботи, а також під час взаємонавчання.



Як ще один невід'ємний аспект професійної іншомовної підготовки сприймається навчально-дослідницька робота майбутнього вчителя. Він повинен самостійно вдосконалювати свої знання, поєднувати практичну роботу з теоретичною, набувати дослідницьких навичок. Підкреслюється, що в процесі навчально-дослідницької роботи студенти не лише здобувають знання, але й знайомляться зі способами їх отримання, вчать систематизувати типові помилки, аналізувати вправи для роботи над іншомовним матеріалом, знайомляться із принципами виконання лабораторних робіт, оволодівають умінням роботи зі словником та іншими довідниками.

Як відомо, підготовка вчителя ІМ передбачає послідовний і цілеспрямований розвиток умінь і навичок, одним з етапів якої є педагогічна практика. О. Манєєва дійшла висновку, що необхідно будувати практичну методичну підготовку майбутнього вчителя іноземної мови так, щоб він у своїй професійній діяльності враховував і регулював конкретні умови навчання, зокрема, звертав увагу на особливості учнів, розвиваючи їхні вміння. Про сформованість фахових методичних умінь можна говорити тоді, якщо студенти навчилися використовувати їх з урахуванням умов, в яких проходить навчання школярів. Оскільки емоційність учнів впливає на їхню зацікавленість предметом, інтелектуальні та пізнавальні здібності, вона може розглядатись як важливий чинник індивідуалізації процесу навчання, коли підвищується їхня мовленнєва активність, впевненість у собі, зацікавленість у спілкуванні на уроці. Для студента це додатковий поштовх для самовдосконалення фахових методичних умінь: можливість будувати прогнози, аналізувати і пропонувати декілька варіантів вирішення завдань, розвиток дивергентного мислення [6, с. 93–97].

Висновки із проведеного дослідження. Отже, серед тенденцій розвитку фахової підготовки вчителя іноземної мови, які набули найбільш виразного вигляду протягом першого десятиліття становлення незалежності України, можна виділити такі: збільшення кількості спеціальностей підготовки студентів-філологів, перехід від предметного до профільного навчання, інтенсифікацію та гуманізацію навчання, актуалізацію комунікативної компетентності та користування Інтернетом.

Спрямовуючи погляд на перспективи дослідження порушеної теми, зацентруємо такий важливий чинник модернізації всієї системи іншомовної освіти в Україні, як запровадження в 2002 р. вивчення іноземної

мови в усіх загальноосвітніх закладах, починаючи із другого класу. Учитель ІМ стає з'єднувальною ланкою між початковою й основною школою. Це вносить у систему підготовки майбутнього вчителя нові виклики й завдання, пов'язані з диференціацією методичних підходів у навчанні іноземної мови школярів різних вікових груп, особливо молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бориско Н. Концепція учебника в интенсивном курсе обучения иностранным языкам / Н. Бориско // Иноземні мови. – 1995. – № 2 – С. 41–43.
2. Бориско Н. Обучение устной монологической речи с использованием видеофонограммы в интенсивном курсе на начальном этапе обучения : дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Н. Бориско. – К., 1988. – 186 с.
3. Гиниатуллин И. Самостоятельная работа по практическому курсу иностранного языка / И. Гиниатуллин // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 74–79.
4. Калініна Л., Самойлюкевич І. Комунікативний підхід до навчання аудіювання студентів III курсу мовного вузу / Л. Калініна, І. Самойлюкевич // Иноземні мови. – 1995. – № 2. – С. 36–41.
5. Манєєва О. Самостоятельная работа студентов как способ совершенствования профессиональной подготовки учителя / О. Манєєва // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 4. – С. 100–104.
6. Манєєва О. Развитие у будущего учителя умения управлять эмоциональным состоянием учащихся / О. Манєєва // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 2. – С. 93–97.
7. Мисечко О. Формування системи фахової підготовки вчителя іноземної мови у педагогічних навчальних закладах України (початок ХХ ст. – початок 1960-х рр.) / О. Мисечко. – Житомир : Полісся, 2008. – 528 с.
8. Міжнародна стандартна класифікація професій (ISCO-88) : International Standard Classification of Occupation (ILO, Geneva) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nau.kiev.ua/nau10/ukr/show>.
9. Ніфака Т. Естетично-стилістичний аналіз художніх текстів у підготовці викладачів англійської мови / Т. Ніфака // Иноземні мови. – 1995. – № 2. – С. 32–36.
10. Пашук В. Вправи для навчання монологічного мовлення на основі автентичного художнього твору / В. Пашук // Иноземні мови. – 2000. – № 4. – С. 30–33.
11. Розподіл студентів за курсами та спеціальностями на 1 жовтня 1991 р. // Зведені стат. звіти пед. ін-тів Міністерства освіти УРСР за 1991 р. – ЦДАВОВ України. – Ф. 166. – Оп. 17. – Спр. 130. – Арк. 1–14.
12. Скалкин В., Котлярова Л. Имитационно-деловые игры как одно из средств профессиональной подготовки учителя иностранного языка / В. Скалкин, Л. Котлярова // Иностранные языки в школе. – 1990. – № 1. – С. 70–74.
13. Leloup J., Ponterio R. Using www Multimedia in the Foreign Language Classroom : is this forme? / J. Leloup, R. Ponterio // Language Learning Technologie. – 1998. – № 2/1. – P. 4–10.



УДК 378 [81'367:811.161.2]

ФІЛОСОФСЬКА ТРАДИЦІЯ ОСМИСЛЕННЯ ПОНЯТТЯ «СИСТЕМА» ЯК ПЕРЕДУМОВА ЙОГО РОЗВИТКУ В МЕТОДИЧНІЙ НАУКОВІЙ ГАЛУЗІ

Дружененко Р.С., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри української мови
Київський університет імені Бориса Грінченка

Проаналізовано філософські вчення про систему, з'ясовано багатогранність змісту поняття «система» в парадигмі філософського бачення проблеми, виділено ознаки та властивості системи. Філософські положення адаптовано до концепції методичної системи, зокрема й у формулюванні змісту системи як методичного поняття, виокремлення ознак і властивостей, які є спільними для системних явищ.

Ключові слова: система, методична система, цілісність, взаємодія, елемент, структура, порядок, ознаки системи, властивості системи.

Проанализировано философские учения о системе, определена многогранность содержания понятия «система» в парадигме философского видения проблемы, выделены признаки и способности системы. Философские положения адаптированы к концепции методической системы, в частности, в формулировании содержания системы как методического понятия, определении общих для системных явлений признаков и способностей.

Ключевые слова: система, методическая система, целостность, взаимодействие, элемент, структура, порядок, признаки, способности системы.

Druzhnenko R.S. PHILOSOPHICAL TRADITION OF THE COMPREHENSION OF THE CONCEPT “SYSTEM” AS A PERSPECTIVE OF ITS DEVELOPMENT IN THE METHODOLOGICAL SCIENTIFIC FIELD

Among the tasks, there are analyzing the complexity of the content of the concept “system” in the paradigm of the philosophical vision of the problem, identifying the main features and properties of the system that distinguish it from other objects. The philosophical scientific platform made it possible to adapt some positions to the concept of the methodical system (methodical system of learning), to formulate positions on the content of the system as a methodological concept.

Key words: philosophical scientific base, system, methodical system, integrity, interaction, element, structure, order, features of system, system properties.

Постановка проблеми. Термін «система» є широко вживаним у сучасній педагогічній науці. Його теоретичне обґрунтування зумовлює на практиці впорядкованість навчально-виховної діяльності й орієнтацію на отримання оптимального результату.

У термінологічній базі педагогічної наукової галузі спостерігаємо активне використання системоцентричних понять, а саме: «педагогічна система»; «дидактична система»; «освітня система» («система освіти»); «навчальна система»; «система навчання»; «виховна система»; «система виховання»; «система формування»; «система розвитку»; «система пізнання»; «система знань, умінь і навичок»; «система вправ»; «система засобів» тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У методиці як педагогічній науці активізації потребує термін «методична система» (або «методична система навчання» – Р. Д.). Науковці намагаються розмежувати поняття методичної системи і дидактичної системи, методичної системи і методики, методичної системи і технології, визначити їхнє змістове й функціональне наповнення, обґрунтувати системний під-

хід як пріоритетний у навчальному процесі (В. Беспалько, с. Казакова, В. Краєвський, Н. Морзе, Н. Наволокова, Л. Пироженко, А. Пишкало, І. Підласий, О. Пометун, Г. Селевко, А. Хуторської та ін.). У методиці навчання мови ці проблеми порушено в працях З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, с. Карамана, О. Кучеренко, с. Омельчука, Н. Остапенко, М. Пентиліук, О. Пехоти, В. Плахотник, В. Руденко, Л. Рускуліс, Т. Симоненко, Г. Шелехової та ін.

Аналіз філософської наукової бази із проблеми зумовлений деякою неоднозначністю у використанні, частим сплутуванням або взаємозаміною таких дидактичних термінів, як «методика» («методика навчання»), «методична система» («методична система навчання»), «технологія» («технологія навчання»).

У власному науковому доробку наголошуємо на індивідуалізації та диференціації поняття «методична система навчання» мови майбутнього вчителя-словесника і пропонуємо розуміти його як «інтеграційну лінгводидактичну категорію, що має характер теоретичного моделювання й практичної реалізації сукупності взаємопов'язаних



і взаємозумовлених елементів із метою отримання високих результатів у напрямі профільної мовної освіти вчителя-словесника; це лінгводидактичний простір опосередкованої взаємодії суб'єктів навчання – викладача та студента» [6].

На наш погляд, передумовою точного розуміння методичного поняття «система», уникнення плутанини у використанні дидактичних термінів є його глибоке філософське осмислення. Вивчення поглядів мислителів про систему як філософську категорію дозволяє відстежити траєкторію формування і розвитку вказаного поняття від часів Античності, адаптувати філософські висновки до його методичного осмислення.

Науковою базою дослідження стали роздуми філософів Античності про світ як систему (Парменід, Зенон, Демокрит, Платон, Аристотель, Евклід), світоглядні позиції мислителів епохи Середньовіччя та Відродження про систему як спосіб пізнання (Дж. Бруно, Г. Галілей, І. Кеплер, Н. Коперник), теоретичне обґрунтування поняття системи, її ознак і властивостей у філософії Нового часу (П. Гольбах, Б. Кеккерман, Е. Кондільяк, Ж. Ламетрі, Г. Лейбніц), теорії про систему знань як результат навчальної діяльності філософів-просвітників (Ф. Бекон, Д. Дідро, Х. Вольф, І. Гердер, К. Гельвецій) тощо.

Постановка завдання. Згідно із тлумачним словником «*поняття*» є формою мислення, результатом узагальнення суттєвих ознак об'єкта дійсності; це розуміння чогось, що склалося на основі якихось відомостей та власного досвіду [13, с. 566]. Метою нашого дослідження є вивчення сукупності філософських думок про систему. Серед завдань – проаналізувати багатогранність змісту поняття «система» в парадигмі філософського бачення проблеми, виділити основні ознаки та властивості системи, що відрізняють її від інших об'єктів.

Виклад основного матеріалу дослідження. У філософії системою (від грец. *systema* – ціле, складене із частин; поєднання) прийнято називати «сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія» [15, с. 583].

Хоч саме слово «система» грецького походження, однак на батьківщині воно не набуло активного вживання й належного осмислення. Констатуємо тяжіння до пояснення деяких природних і суспільних явищ як системи наукових поглядах мислителів Давньої Греції Парменіда (540–480 р. до н. е.), Зенона (490–430 р. до н. е.), Демокріта (460–430 р. до н. е.), Платона (427–347 р. до н. е.), Аристотеля (384 р. до н. е.), Евкліда (365–270 р. до н. е.) та ін. Розвиток

поняття відбувався через низку інших понять, а саме: «цілісність», «порядок», «організація», «об'єднання», «сукупність», «група», «сума» тощо.

У напрямі системного пізнання світу розвиває філософські ідеї Парменід. На його думку, світ є, з одного боку, дещо *ціле*, а з другого – *множина елементів*. Мислителю належить ідея єдиного буття, відповідно до якої досконалим, істинним може бути тільки те, що *єдине*. Образне малювання досконалого буття у вигляді кулі правильної форми як такої, що *самовизначається* і *саморегулюється*, нагадує сучасне наукове розуміння системи.

На ґрунті елементарної фізики розробляє концепцію пізнання явищ природи як *діючих систем* Демокрит. В історії філософської думки популяризації набула його теорія атомістичної системи, відповідно до якої атом, з одного боку, є *неподільною частинкою*, а з другого – *елементом більш складного явища*. В основу концепції філософ кладе принцип *взаємозв'язку елементів системи та залежності системи від зовнішнього середовища*.

Суголосно філософським поглядам Демокріта висловився свого часу Евклід. Евклідовий простір як система має тривимірну структуру і характеризується *безкінечністю*. Давньогрецький математик, автор відомих усьому світові «Початків» (або «Елементів» – *Р. Д.*) вибудовує вчення на засадах системності.

У парадигмі філософського розуміння феномена системи заслуговують на увагу наукові висновки Платона. Філософ висуває ідею існування *єдиного*, що складається з частин і має певні межі. Діалектичний метод пізнання, який передбачає виявлення єдиного і численного, меж і безмежного, дозволив мислителю розглядати систему як дещо таке, що має межі, а також як дещо цілісне, що складається з елементів. На увагу заслуговує позиція про необхідність виділення структурних компонентів системного явища та чинника регулювання системних елементів. За працями Платона можна диференціювати деякі ознаки та властивості системи: *цілісність (єдність), структурність, функційність, керованість*. Елементи методичного поняття системи в спадщині Платона вбачаємо в запропонованій низці правил-рекомендацій, що є як системотворчими чинниками конкретного виду діяльності.

У площині етики, поетики, а також педагогіки розвиває теорію системи Аристотель. У праці «Метафізика» вказане поняття обґрунтовано через категорію *цілісності*. Філософ заперечує думку про те, що ціле



є сумою його частин. На думку Аристотеля, «система» (авт. *ціле* – Р. Д.) – це дещо більше, що пов'язане із внутрішнім *порядком, будовою, організацією*. Керуючись принципом благоустрою космосу, він висуває ідею *рухливості й цілеспрямованості* системи [1]. У працях Аристотеля відстежуємо позицію про те, що елементи системи взаємозумовлені та спрямовані на виконання мети, проте змінність і рухливість системи є керованою. Рушійна сила активного стану системи – зовнішній чинник. Саме таке бачення асоціюється із сучасним принципом теорії систем – принципом взаємозв'язку системи і зовнішнього середовища, а також ідеєю виділення системотворчого чинника.

Для нашого дослідження вагомими є деякі методичні роздуми про систему Аристотеля. У його наукових обґрунтуваннях чітко відстежується опора на поняття змісту, мети, компонентів, які в сучасній методичній науці трактуються як елементи системи. За словами філософа, навчання може здійснюватися тільки на основі спеціальної програми, що має мету, а також продуману систему методів і засобів. Як результат навчання Аристотель розглядає систему знань, але зауважує, що системні знання можна отримати тільки шляхом осмислення системи понять і категорій. У здобутті системних достовірних знань учений надає значення досвіду.

В епоху еллінізму стоїки (Зенон (490–430 р. до н. е.), Епіктет (50–135 р. н. е.), Марк Аврелій (121–180 р. н. е.) та ін.) посплугуються поняттям системи та вживають його в значенні *суми, порядку*. Ідея впорядкування явищ природи і суспільства виникає у філософських роздумах на протигагу хаосу і неспокою реального буття. На ґрунті еллінізму визріває мотив *функціонування* одиниць системи за одним законом, мотив *цільової спрямованості* впорядкованої суми елементів, тобто системи, на основі ідеї про людину як елемент природи (Бога) Епіктета, ідеї *плинності життя*, де все підвладне світопорядку, Марка Аврелія.

Отже, античні уявлення про систему були пов'язані з пізнанням світу, природних і суспільних явищ й осмислювалися крізь низку понять, що фіксуються сучасними словниками як синоніми до основного поняття («цілісність», «єдність», «порядок», «множина елементів», «сукупність», «сума», «взаємозв'язок елементів», «взаємодія елементів»). Осмислення системних явищ відбувається крізь деякі ознаки, які в сучасній науковій думці названо *цілісністю, членованістю, статичністю, динамічністю, цілеспрямованістю, зв'язністю, керовані-*

стю, впорядкованістю, розвитком тощо. Аналізові підлягають зміст, мета, структура системного явища. Можемо констатувати, що античні філософи заклали підґрунтя для подальшого розуміння системи як філософського й методичного наукового феномена.

Розвиток теорії системи в часи Середньовіччя відбувається на основі теології, основними аналізованими концептами стають *частина, ціле, цілісність*. Зазначимо, що концепція системи і системності Середньовіччя не була такою яскравою, як за часів Відродження, коли все більшої ваги набуває принцип антропоцентричності, а основним напрямом дослідження стає система «людина – світ», а отже, вивченню підлягають взаємовідношення людини й природи, людини і Бога, людини та людини. Сучасні дослідники розвитку теорії систем підкреслюють зміну напрямку досліджень від генетичного до структурного [14]. За часів Відродження спостерігаємо тенденцію до систематизації знань з окремих наук, тому поступово система-поняття переростає в систему-метод, у теорії систем більш чітко на фоні онтологічного та гносеологічного аспектів дослідження проглядається методологічний.

Особливого сплеску проблема системи та системного пізнання світу набуває в епоху Нового часу. Активне використання самого слова «система» та достатнє наукове обґрунтування поняття фіксуємо у філософських роздумах Б. Кеккермана («Система логіки», 1600 р., «Естетична система», 1610 р.), Г. Лейбніца («Нова система природи», 1695 р.), Е. Кондільяка («Трактат про систему», 1749 р.), Дж. Ламетрі («Короткий виклад філософських систем», 1747 р., «Система Епікура», 1751 р.), П. Гольбаха («Система природи», 1770 р.) та ін.

Так, Г. Лейбніц у відомій праці «Монадологія» [8] подає власне розуміння системного утворення. У тексті праці термін «система» він не вживає, проте стає зрозумілим, що сам світ, будь-яку річ у цьому світі, а також людину філософ розглядає як систему, яку він осмислює через поняття «єдність», «порядок», «зібрання», «поєднання». За словами вченого, елементами системи є деякі неподільні часточки, що можуть змінюватися в межах системи подібно до того, як розум характеризується багатогранністю й безмежністю виявів.

У контексті проблеми існування та розвитку систем як результату внутрішньої активної сили, що призводить до їхньої змінюваності й гармонізації, Г. Лейбніц керується положенням, відповідно до якого система є не просто сукупністю елементів,



а *множини* їхніх *станів*, які автор називає субстанціями. За словами філософа, тільки за умови найкращого поєднання станів елементів системи вона може вдосконалюватися й гармонізуватися. Адаптуючи філософське вчення мислителя до методичного осмислення, можемо диференціювати властивість ймовірного вдосконалення методичної системи на фоні змінюваності її елементів відповідно до умов середовища, в якому вона розвивається.

Результатом аналізу філософських систем Р. Декарта, Х. Вольфа, Г. Лейбніца, Дж. Локка, Б. Спінози стало народження наукової позиції про систему як філософську категорію Дж. Ламетрі. Концепція автора механічного матеріалізму та сенсуалізму відрізняється з-поміж інших яскраво вираженою антропологічною парадигмою виучуваної проблеми. Будь-яка система, зокрема й методична, є продуктом діяльності людини, а тому має *суб'єктивну основу*. Чинниками існування системи Дж. Ламетрі називає внутрішні та зовнішні впливи.

У фокусі проблеми осмислення поняття методичної системи цінним є виокремлення філософом деяких ознак і властивостей системи, а саме: *здатність до самоорганізації, протяжність (існування в часі і просторі), адаптивна здатність, рухливість, міцність, ієрархічність*. Згідно з баченням філософа, система як така має *еволюційний характер*: еволюція систем – це комбінація деяких елементів, що призводять до її вдосконалення. Дж. Ламетрі також належить ідея активних і пасивних, простих і складних систем. Вважаємо, що методична система належить до типу активних складних систем, її розглядаємо як таку, що підлягає змінам у часі, тобто еволюціонує.

Одне з перших визначень поняття системи подає Е. Кондільяк у праці «Трактат про системи». За його словами, «всяка система є ніщо інше, як положення різних частин <...> у відомому порядку, в якому вони всі взаємно підтримують одна одну і в якій останні частини пояснюються першими» [12, с. 6]. Інакше кажучи, у визначенні поняття системи вказано на деякі її ознаки, а саме: *взаємозумовленість, взаємозалежність, упорядкованість елементів*.

Е. Кондільяку належить й одна з перших спроб типології систем пізнання, які він диференціює за мірою корисності та ступенем удосконалення. З різкою критикою філософ виступає проти так званих абстрактних систем Р. Декарта, Г. Лейбніца, Б. Спінози: абстрактні системи, керовані абстрактними принципами, ведуть до неправдивих, неістинних ідей, що характеризуються частковістю і незрозумілістю. Другий тип системно-

го пізнання будується на висуненні гіпотез. Згідно з поглядами філософа, такі системи можуть бути корисними за умови розгляду всіх можливих припущень щодо предмета дослідження й умови проведення спеціальних (експериментальних) дій, які підтверджують або спростовують справедливість гіпотези. На користь третього типу систем пізнання, які за основу беруть точні перевірені факти, висловлюється Е. Кондільяк. Саме ті системи, які за основу мають один факт і елементи яких підпорядковані цьому факту як вихідному принципу, дозволяють глибоко пізнати явище і здобути істинні системні знання. Інакше кажучи, будь-яке явище можливе як система, якщо його елементи підпорядковуються певному чиннику, який і забезпечує їхній взаємозв'язок, взаємодію та впорядкованість.

Ознаки цілісності та структурності, антиномію системності-асистемності в основу розуміння поняття системи кладе П. Гольбах. В авторській концепції філософа фіксуємо пояснення системи як «об'єднання схожих речей, здатних у міру своєї сутності зібратися разом і створити одне ціле» [4, с. 67]. Поняття цілого осмислено філософом через категорію *порядку* як *взаємовідношення* його елементів: система є тільки там, де є порядок, який знаходимо «в усьому, що відповідає нашій сутності» [4, с. 107], невпорядкованість асоціюється в дослідника з несистемністю. Оскільки порядок розташування елементів системи є не що інше, як структура, то впорядкованість системи – це її *структурованість*.

Підкреслимо ще одну важливу деталь концептуальних положень П. Гольбаха, яка стосується динамічного характеру та здатності системи до внутрішніх змін. За його словами, система – це не лише сукупність речей або тіл (елементів, частин), а і їхніх рухів. Мислитель визнає зовнішній і внутрішній рух як силу, що породжує частини системи, деякий час утримує їх, а потім під впливом певних причин руйнує. Відповідно до філософської концепції, результатом руху є наслідки, що трактуються як ті зміни, які відбуваються в самій системі під впливом причин.

Аналітичне вивчення філософських поглядів на систему як науковий феномен мислителів різних часів дозволило Г. Гегелю на початку XIX ст. розробити власну концепцію, яка знайшла втілення в працях «Система наук» (1807 р.), «Наука логіки» (1812 р.) та ін. Концептуальними положеннями наукового пізнання Г. Гегеля стають мотиви осмислення філософії як системи категорій і філософського вчення як системи найбільш загальних понять. На



думку мислителя, «філософствування без системи не може мати нічого наукового» [3, с. 100], а сама система – це *ціль і результат* філософської думки.

Відповідно до філософської концепції, системи є *саморозвиваючими* феноменами. Причиною такого розвитку, за Г. Гегелем, є збіг логічного й історичного начал. В основі розвитку – народження нових категорій, що утворюються від старих і є результатом розумової діяльності людини в напрямі твердження – заперечення твердження – заперечення заперечень (авт. теза – антитеза – синтез – Р. Д.).

Форму системи Г. Гегель пропонує розглядати у вигляді кола, де початок збігається з кінцем і символізує закритий внутрішній рух, *цілісність*. Цілісність системи як її ознаку справедливо обґрунтовували попередники Г. Гегеля, проте він надав цьому поняттю іншого смислу. Так, принципи розвитку й ієрархічності системи наштовхують дослідника на представлення іншої її форми у вигляді спіралі, де кінець повторює початок, але на вищому щаблі, де кожне наступне, більш складне коло є наслідком попереднього, більш простого. Зміна простого кола на більш складне – це не що інше, як розвиток системи категорій, в якій кожна наступна категорія виводиться з попередньої та супроводжується поєднанням змісту попередньої категорії з новим змістом.

Остання позиція є особливо вагомим в дослідженні еволюції будь-якої методичної системи та створенні нової, що відповідає умовам розвитку освітньої галузі, оскільки забезпечує породження нових методик з опорою на традиційні, апробовані, а також координацію традиційних і нових освітніх тенденцій з метою отримання успішних результатів.

У фокусі досліджуваної проблеми цінними є також філософські наукові роздуми про систему як знаряддя, інструмент у досягненні результату діяльності. Це є свідченням про зародження методологічного підходу до вивчення зазначеного феномена.

У працях філософів Нового часу (Р. Декарта, І. Канта, Г. Лейбніца, Б. Спінози, І. Фіхте та ін.), зокрема й представників просвітницького руху (Ф. Бекона, Д. Дідро, Х. Вольфа, І. Гердера, К. Гельвеція, П. Гольбаха та ін.), дослідженню підлягає проблема «людина – пізнання»: людина пізнає світ, здобуваючи знання; щоб здобути систематизоване знання, треба послуговуватися спеціальним інструментом – системою.

Чітка позиція про систему як інструмент у досягненні результату відстежується у Б. Кеккермана [16]. Увагу дослідник зосе-

реджує на тих приписах, які науковець розуміє як принципи (авт. *канони, аксіоми* – Р. Д.) та методи, що допомагають здобути впорядковані знання і сформувані вміння.

Систему як інструмент навчальної діяльності та передачі-засвоєння знань обстоює Ф. Бекон [2]. Філософ доводить думку про неодмінну умову правильного вибору методу досягнення мети: тільки такий підхід може забезпечити високу результативність. Метод розглядається мислителем як система, елементами якої є прийомі аналогії, виключення, узагальнення тощо. Особливого значення в справі навчання Ф. Бекон надає методів викладу.

Ідея методу як знаряддя досягнення результату в процесі діяльності також чітко відстежується у Р. Декарта. Філософ виводить деякі методичні рекомендації, яких варто дотримуватись у використанні методу як елемента системи: 1) починати вивчення проблеми варто із простого; 2) шляхом дедукції отримувати більш складну інформацію, використовувати більш складні судження; 3) дотримуватись принципу повної інформації; 4) у судженнях використовувати тільки те, що є чітким і зрозумілим, не дає приводу для сумніву [5, с. 260].

Висновки із проведеного дослідження. Отже, аналіз джерельної філософської бази із проблеми дослідження дозволяє констатувати пріоритет гносеологічного, онтологічного напрямів вивчення природних і суспільних феноменів як систем. Поняття системи представлено в працях філософів як в описовому, так і в констатувальному планах. На ґрунті філософських учень спостерігаємо зародження елементів методологічного осмислення зазначеного поняття, що знаходить відображення в положеннях про систему як метод, систему як ефективно знаряддя в досягненні практичних цілей.

База філософських досліджень дає можливість адаптувати деякі положення до концепції методичної системи (методичної системи навчання), сформулювати положення про зміст системи як методичне поняття, виокремити ті ознаки і властивості, які є спільними для будь-якого системного явища, зокрема й для методичної системи.

Так, поняття методичної системи пропонуємо розглядати в декількох вимірах: змістовому, структурному й інструментальному. У першому випадку методичну систему осмислюємо через поняття єдності, цілісності, сукупності, взаємодії елементів, спрямованих на досягнення мети і позитивного результату. У структурному вимірі методичну систему розуміємо як її внутрішню будову, деяку організацію, впо-



рядкованість, взаємозв'язок її елементів та їхніх взаємовідношень, що стає неодмінною умовою досягнення прогнозованих результатів. В інструментальному вимірі методичну систему трактуємо як ефективний засіб, знаряддя пізнання й досягнення результату.

Згідно з філософськими вченнями, система – це дещо ціле, єдине, тому є всі підстави розглядати її як деяку єдність елементів, цілісне утворення, що існує самостійно, а з другого боку – як елемент більш складної системи (у нашому випадку – педагогічної – *Р. Д.*). За основу вона має еволюційний чинник (методична система не є дещо стале, вона розвивається (еволюціонує) – *Р. Д.*) та системотворчий чинник (будь-яке явище стає системою за умови визначення такого чинника, який би виконував функцію відбору й об'єднання елементів із метою досягнення результату – *Р. Д.*).

Філософська джерельна база дає можливість диференціювати деякі ознаки (як особливості, риси – *Р. Д.*) та властивості (як якості – *Р. Д.*), що є характерними для будь-якої системи, зокрема й методичної. Основними *ознаками* методичної системи називаємо цілісність, членованість, структурованість, впорядкованість і взаємозумовленість елементів, керованість, цілеспрямованість, динамічність, внутрішню змінюваність, суб'єктивність, індивідуальність тощо. Серед *властивостей* методичної системи називаємо функційність, здатність еволюціонувати і вдосконалюватися, результативність, взаємодію з іншими системами та середовищем, саморозвиток, саморегуляцію, залежність від внутрішніх і зовнішніх чинників, адаптивну здатність.

Перспективним нам здається дослідження поняття «система» в напрямі нових підходів до вивчення філософських і загальнонаукових понять – функціонального, синергетичного, прагматичного.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аристотель. Сочинения : в 4-х т. / Аристотель. – Т. 4. – М. : Мысль, 1983. – 688 с.
2. Бэкон Ф. Сочинения : в 2-х т. / Ф. Бэкон. – Т. 1. – М. : Мысль, 1977. – 568 с.
3. Гегель Г. Энциклопедия философских наук : в 3-х т. / Г. Гегель. – Т. 1. – Ч. 1 : Наука логики. – 1974. – С. 107–426.
4. Гольбах П. Избранные произведения : в 2-х т. / П. Гольбах. – Т. 1 : Система природы, или о законах мира физического и мира духовного. – М. : Мысль, 1963. – 715 с.
5. Декарт Р. Рассуждение о методе : сочинения в 2-х т. / Р. Декарт. – Т. 1. – М. : Мысль, 1989. – С. 250–296.
6. Дружененко Р. Теоретичне обґрунтування поняття «методична система навчання» у парадигмі мовної підготовки майбутнього вчителя мови та літератури / Р. Дружененко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Вип. 2. – Умань, 2016. – С. 97–105.
7. Ламетри Дж. Сочинения / Дж. Ламетри. – М. : Мысль, 1983. – 509 с.
8. Лейбниц Г. Сочинения : в 4-х т. / Г. Лейбниц. – Т. 1. – М. : Мысль, 1982. – 636 с.
9. Локк Дж. Сочинения : в 3-х т. / Дж. Локк. – Т. 3. – М. : Мысль, 1988. – С. 407–614.
10. Кант И. Сочинения : в 6-ти т. / И. Кант. – Т. 3 : Критика чистого разума. – М. : Мысль, 1964. – 800 с.
11. Кондильяк Э. Сочинения : в 3-х т. / Э. Кондильяк. – Т. 1 : Опыт о просхождении человеческого знания ; пер. с фр. В. Богусловского. – М. : Мысль, 1980. – 334 с.
12. Кондильяк Э. Сочинения : в 3-х т. / Э. Кондильяк. – Т. 2 : Трактат о системах ; пер. с фр. В. Богусловского. – М. : Мысль, 1982. – С. 5–188.
13. Новый тлумачний словник української мови / укладачі: В. Яременко, О. Сліпущко. – К. : Аконті, 2001. – Т. 3. – 927 с.
14. Сурмин Ю. Теория систем и системный анализ. – К. : МАУП, 2003. – 368 с.
15. Філософський енциклопедичний словник. – К. : Абрис, 2002. – 583 с.
16. Keckermann V. Praecognitorum philosophorum libriduo naturam philosophiae explicantes, et rationem iustum docendae, tum dis cendaemonstrant es. – Hanoviae : G. Antonii, 1612.



УДК 37.01: 159.922.7]:005.6

ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ І РОЗВИТОК ДИТИНИ: РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ

Кошіль О.П.,
аспірант кафедри теорії та історії педагогіки
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті обґрунтовано актуальність дослідження та представлено результати ретроспективного аналізу впливу середовища на розвиток дитини. Проаналізовано хронологічні етапи прямого та опосередкованого впливу освітнього середовища на розвиток і становлення особистості. Представлено погляди філософів щодо феномену дитинства.

Ключові слова: освітнє середовище, розвиток дитини, середовище, середовищний підхід, становлення особистості.

В статье обоснована актуальность исследования и представлены результаты ретроспективного анализа влияния среды на развитие ребенка. Проанализированы хронологические этапы прямого и косвенного влияния образовательной среды на развитие и становление личности. Представлены взгляды философов относительно феномена детства.

Ключевые слова: образовательная среда, развитие ребенка, среда, средовой подход, становление личности.

Koshil O.P. EDUCATIONAL ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT OF THE CHILD: RETROSPECTIVE ANALYSIS

The relevance of the research has been proved and the results of a retrospective analysis of the environmental impact on the development of the child have been shown in the article. The chronological stages of direct and indirect influence of the educational environment on the development and formation of the personality have been analyzed. The philosophers' views on the phenomenon of childhood have been presented.

Key words: educational environment, child development, environment, environmental approach, formation of personality.

Постановка проблеми. Оновлення змісту дошкільної освіти спрямоване на забезпечення поступального інноваційного розвитку і передбачає варіативність сутності змісту, що регламентується відповідними чинними документами [1; 4; 8; 12], де враховано актуальну суспільно-політичну, соціально-економічну, екологічну ситуації в країні. На часі гостро стоїть питання підвищення якості дошкільної освіти, зокрема реалізація особистісно-орієнтованого, диференційованого, індивідуального, діяльнісного, інтегрованого, ігрового, середовищного підходів до організації дитячої життєдіяльності в передшкільний період. Цілісний розвиток особистості дошкільника здійснюється з урахуванням інтересів, бажань, потреб вихованців, запитів батьків, а також потенційних можливостей педагогів. Разом із тим вагомим чинником формування і розвитку дитини-дошкільника постає проектування освітнього середовища дошкільного навчального закладу.

Особливу роль у становленні особистості відіграє її соціальне довкілля, середовище зростання та навчання. Світовій педагогічній практиці відомі погляди реформатора американської шкільної освіти Д. Д'юї. На думку вченого, «довкілля формує розумові

й емоційні нахили через залучення особи до різних видів діяльності, що підсилюють імпульси для одержання результатів» [3, с. 19].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У різні періоди розвитку світової педагогічної думки науковці розглядали окремі аспекти середовища в цілому: теоретичні основи щодо проблеми взаємодії людини і довкілля (А. Бандура, Р. Бейкер, Л. Виготський, Дж. Гібон, К. Левін, М. Хейдметс, с. Шацькій та ін.); роль середовища в процесі становлення і розвитку особистості на різних етапах життя (К. Абульханова-Славська, П. Блонській, Н. Крилова, О. Леонт'єв, Д. Маркович, М. Черноушек та ін.). Проблеми впливу освітнього середовища на розвиток дитини дошкільного віку висвітлено в працях У. Бронфенбренера, Дж. Дьюї, М. Йорданського, А. Макаренка, М. Монтессорі, К. Ушинського, Р. Штайнера та ін., на сучасному етапі розвитку педагогічної думки – Ю. Золотухіної, Т. Киричук, Н. Короткової, К. Крутій, Л. Лохвицької, Н. Михайленко, А. Рейнолдса, П. Стівенса, М. Текстор, Л. Фамілярської, Е. Хігінса та ін.

Сучасні українські наукові розвідки, в яких освітнє середовище розглядається як чинник освіти, належать М. Братко, Л. Ва-



щенко, Н. Гонтаровській, В. Желановій, А. Каташову, К. Приходченко, Л. Сергеевій, О. Ярошинській та ін.

Пошуки вищеназваних дослідників дають підстави стверджувати, що освітнє середовище розглядається як модель соціокультурного простору, що є функціональним і просторовим об'єднанням суб'єктів освіти, між якими встановлюються тісні різнопланові взаємозв'язки, спрямовані на становлення особистості.

Постановка завдання (цілей статті).

Мета статті полягає в дослідженні й обґрунтуванні впливу освітнього середовища на розвиток дитини в історико-педагогічній ретроспективі. Для досягнення визначеної мети необхідно вирішити такі завдання: проаналізувати наукові підходи до прямого та опосередкованого впливу освітнього середовища на розвиток і становлення особистості; обґрунтувати ідеї класиків зарубіжної педагогіки щодо реалізації педагогічного потенціалу освітнього середовища, в якому відбувається розвиток дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. Відродження середовищного підходу в педагогіці припадає на 90-ті роки ХХ ст. Але дослідження прямого та опосередкованого впливу освітнього середовища на розвиток і становлення особистості простежуються в працях класиків зарубіжної педагогіки, починаючи вже з ХVІІ століття.

Так, ідею впливу середовища на особистість представив у праці «Материнська школа», 1632 р., творець класно-урочної системи чеський педагог Ян Амос Коменський (1592–1670 рр.), який вважав, що розвиток усіх здібностей дитини варто розпочинати від самого народження, але для цього потрібна відповідна система виховання і сприятливе середовище. Я.А. Коменський порівнював дітей із рослинами, зазначаючи, що «молоді деревця легше примусити рости так або інакше, ніж доросле дерево <...>, показуючи дітям добрий приклад». Праці Я.А. Коменського дають підстави стверджувати про важливість виховання у створеному освітньому середовищі для всебічного розвитку дітей у перші шість років їхнього життя [6, с. 161].

Дослідники феномену дитинства суголосні щодо оцінки внеску філософії в розв'язання проблематики дитинства і зазначають, що до окресленої теми свого часу зверталися такі визначні мислителі: Демокрит, Сократ, Платон, Аристотель, Августин Блаженний, Еразм Роттердамський, М. Монтень, Ф. Бекон, Дж. Локк, І. Кант, Г. Гегель, Г. Сковорода та ін. Зауважимо, що аналіз феномену дитинства в працях

вищеназваних дослідників мав досить фрагментарний характер. Більшість філософів античності сприймали існування дитини лише в контексті користі для суспільства. Проте в їхніх працях міститься достатньо рекомендацій щодо призначення, змісту і методів виховання покоління, яке зростало з огляду на значущість впливу середовища, в якому перебували вихованці.

Так, англійський філософ, психолог, педагог Джон Локк (1632–1704 рр.) вважав, що талант вихователів й соціальне середовище, в якому перебуває вихованець, мають вирішальне значення для його особистісного становлення. Наукові погляди Д. Локка щодо впливу освітнього середовища на розвиток дитини висвітлені в філософській концепції, заснованій на принципах емпіризму. У праці «Думки про виховання» («Some Thoughts Concerning Education», 1693 р.) Джон Локк представив власне переконання щодо спадковості та середовища у процесі формування дитини: «Всі ми – рід хамелеонів, які поступово беруть своє забарвлення від речей, що знаходяться біля них» [9, с. 614]. На думку Д. Локка, психіка людини від народження подібна до чистої дошки, або чистого аркуша, де ще немає ніяких записів. Джон Локк зазначав, що «на 9/10-х люди стають добрими або злими, корисними чи не корисними завдяки вихованню <...> від правильного виховання дітей залежить добробут усього народу», що свідчить про тверде переконання філософа щодо винятково важливої ролі виховання в розвитку дитини [9, с. 614].

Змістове наповнення і тривалість дитинства змінювалися зі зміною історичних епох. Кінець ХVІІ ст. – початок ХVІІІ ст. характеризуються появою нового образу дитинства, підвищеної зацікавленості вченими світом дитинства, більш чіткими хронологічними і змістовими відмінностями дитячого і дорослого світів, і головне – визнання дитинства як автономної, самостійної соціальної і психологічної цінності та обґрунтування ідей щодо реалізації педагогічного потенціалу освітнього середовища, в якому відбувається розвиток дитини.

У цей час проблемами дитинства цікавилися К.-А. Гельвецій, Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, Р. Оуен, Ф. Фребель, та ін.

Зокрема французький філософ-матеріаліст Клод Адріан Гельвецій (1715–1771 рр.) вважав спадковість і середовище основними факторами психічного розвитку здібностей дитини. У його концепції загальної рівності людей, індивідуальні відмінності яких є результатом різного соціального становища і виховання, обґрунтовано ідеї



залежності людини від умов соціального середовища, вирішальної ролі середовища в розвитку психічних, моральних і інших характеристик особистості. У праці «Про людину» («De l'Homme», 1769 р.) Гельвецій дійшов висновку, що «людина – продукт виховання», не суперечить постулату «людина – продукт середовища». З одного боку, він наголошував, що виховання – вплив всього навколишнього середовища на формування особистості й підкреслював, що «добродетельності й таланти» є результатом виховання, на яке «законо й форма правління в державі мають могутній вплив», з іншого, – висловлював переконаність, що на формування людини впливає й положення людини в суспільстві, і коло друзів та знайомих, і предмети, і книги, і нарешті випадок. Важливою проблемою для Гельвеція було вирішення питання «Чим викликаються відмінності між умами людей: різницею у вихованні чи природженими даними?» Із часом Клод Адріан Гельвецій довів, що здібності не є вродженими, а формуються в процесі навчання [2, с. 407].

Французький філософ-просвітник Жан-Жак Руссо (1712–1778 рр.) у педагогічному романі-трактаті «Еміль, або про виховання» («Emile ou de l'éducation» 1762 р.) обґрунтував основні завдання педагога: сприяти природному росту дитини; створювати умови для розвитку дитини; організувати сприятливе середовище, в якому дитина матиме самостійність і свободу, яку Ж.-Ж. Руссо вважав запорукою ефективного виховання особистості. Важливою умовою реалізації педагогічного потенціалу освітнього середовища Ж.-Ж. Руссо вбачав в єдності трьох компонентів: природа, люди, речі. Учений був твердо переконаний, що «внутрішній розвиток наших здібностей і наших органів є виховання, одержуване від природи; вжиток, який ми навчаємося робити з цього розвитку, є виховання, одержуване від людей; а придбання нашого власного досвіду щодо предметів, які впливають на нас, є виховання, одержуване від речей» [5, с. 210].

Послідовником Ж.-Ж. Руссо можна вважати швейцарського педагога Йоганна Генріха Песталоцці (1746–1827 рр.), узагальнені погляди якого на сутність і зміст виховання дітей дошкільного віку, представлені в працях «Лінгард і Гертруда» («Lingard och Gertrud», 1781–1787 рр.), «Як Гертруда вчить своїх дітей» («Hur Gertrud undervisar sina barn», 1801 р.). Зокрема, він обґрунтував принципи, зміст, теорію елементарної освіти, головною метою якої є гармонійний розвиток всіх сил і здібностей дитини. На думку Й.Г. Песталоцці, освітнє середо-

вище, яке оточуватиме дитину, необхідно проектувати, базуючись на принципах природовідповідності, гуманізму, моральності, наочності, завдяки яким відбуватиметься гармонійний розвиток всіх задатків людської особистості – інтелектуальних, фізичних, моральних [11, с. 537].

Англійський філософ, педагог Роберт Оуен (1771–1858 рр.) – один із перших соціальних реформаторів XIX ст., який працював над пошуком оптимальних умов для формування всебічно розвиненої особистості. На думку філософа, саме від середовища залежить вироблення характеру людини. Відтак Р. Оуен надавав значну роль довіллю як середовищу, що має вихований вплив у процесі формування характеру дитини. Його програмна праця «Новий погляд на суспільство або Досліди про принцип формування людського характеру» («New view of society, essays on the formation of human character», 1814 р.) пронизана ідеями взаємовпливу середовища й особистості: «Людина є продуктом середовища <...> залежно від того, хороше або погане матеріальне і моральне середовище, будуть гарні чи погані природа і характер людини» [10, с. 200].

Німецький педагог Фрідріх Фребель (1782–1852 рр.), пропагуючи ідею єдності природи і людини в праці «Виховання людини» («Die Menschenerziehung», 1826 р.), зазначав, що «мета виховання – це розвиток природних особливостей дитини, його саморозкриття, а дитячий садок – це середовище, де здійснюється всебічний розвиток дітей». Ф. Фребелем були обґрунтовані принципи створення дитячих дошкільних закладів, в яких задовольнялись потреби дітей у діяльності та спілкуванні, розвитку та знайомстві з людським суспільством [13, с. 99].

Роль освітнього середовища для розвитку дитини представив австрійський вчений Рудольф Штайнер (1861–1925 рр.). Зважаючи на особливу відкритість дитини, її захопленість оточенням, дослідник обґрунтував концепцію розвивального (формувального або деформувального) педагогічного середовища, яким є предметний і людський світи. Сутність теорії виховання Р. Штайнера полягає в наданні дитині допомоги для гармонійного розкриття особистості, що може бути особливо актуальною при проблемах особистісного розвитку дитини. Учений наголошував, що «фізичне середовище, яке впливає на дитину, слід розуміти в, можливо, більш широкому сенсі. Його складають не тільки речовий світ, що оточує дитину, але й усе те, що відбувається навколо неї, що сприймається її органа-



ми чуття, що із фізичного простору може подіяти на її духовні сили. Сюди належать також всі моральні й аморальні, всі дурні й розумні вчинки, які відбуваються поблизу неї» [5, с. 581].

Вагомими для нас є дослідження італійського педагога Марії Монтессорі (1870–1952 рр.). Період дошкільного дитинства, на думку педагога-просвітителя, є найсприятливішим для повноцінного розвитку під впливом навчання і виховання. Утілення концептуальної ідеї про те, що життя будь-якої людини є існуванням вільної активності, М. Монтессорі вбачала в організації середовища, найбільш відповідного дитячим потребам, здібностям та інтересам. У праці «Власний посібник Доктора Монтессорі» («Dr. Montessori's own handbook», 1914 р.) відома дослідниця зазначала, що «можливості дитини в навчанні безмежні, однак, маючи від народження певні задатки, вона може розвинути їх лише в правильно організованому середовищі та спілкуванні з дорослими» [14, с. 9].

Проаналізувавши основні засади науково-педагогічної спадщини М. Монтессорі, зазначимо, що система практичної педагогіки дослідниці заснована на методі індивідуального спостереження за дитиною і полягає в створенні для неї освітнього «підготовленого середовища», яке має задовольняти її потребу в саморозвитку і розкривати для дорослих її можливості. Зауважимо, що серед педагогічних здобутків в освітньому середовищі М. Монтессорі є дидактичний матеріал, розроблений педагогом для розвитку фізичних і психічних функцій дитини: інтелекту, волі, уваги, творчості, навчання письма та елементарної математики. Розвиток соціально-педагогічних ідей теорії і практики М. Монтессорі набув всесвітнього визнання завдяки цілісності психолого-педагогічного погляду на особистість, опорі на самостійність та індивідуальність дитини, вірі у величезні потенційні можливості її розвитку [14, с. 9].

Кінець 20-х років ХХ ст. характеризується науковим дискурсом щодо співвідношення біологічних і соціальних факторів розвитку людини. Так, Ф. Галтон сформулював антитезу природи (спадковість, вроджені задатки та інше, з чим індивід приходить у світ) і виховання, що включає всі зовнішні впливи на людину після народження [7, с. 13]. У цей же час з'являються і перші цілісні концепції дитинства зарубіжних вчених, проте й у них найчастіше розглядався тільки окремо взятий аспект: психологічний, соціологічний, історичний, культурологічний тощо.

Родоначалником сучасної історії дитинства вважають французького історика,

педагога Філіпа Арієса (1914–1984 рр.), який у 1960 р. опублікував працю «Історія дитинства. Дитина і сімейне виховання в давні часи» («L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Regime», 1960 р.). Він першим зробив висновок про те, що дитинство не просто фаза розвитку людини, а й складне поняття, яке має соціальний і культурний зміст. Дискусії серед науковців викликали твердження Ф. Арієса про те, що ступінь реальної свободи дитинства неможливо оцінити без прийняття до уваги середовища, в якому виховується дитина, а також конкретних умов її виховання [7, с. 41].

Проведений нами аналіз концепцій впливу середовища на розвиток і становлення особистості дозволяє зробити висновок, що феномен дитинства є значущою цінністю, яка визначає певний рівень культурного й соціального розвитку суспільства. Таким чином, однією з важливих проблем дитинства вважаємо взаємодію дитини із зовнішнім середовищем та середовищем її життєдіяльності, оскільки саме в цей період закладаються основи майбутнього життя особистості.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, ретроспективний аналіз проблеми розвитку дитини в освітньому середовищі дає підстави стверджувати, що становлення історії дошкільної освіти змінювалося з кількісних характеристик на якісні, що сприяло пошуку найоптимальніших шляхів соціалізації, виховання, розвитку та освіти особистості. Відтак більшість дослідників у галузі дошкільної педагогіки вважали джерелом знань, соціального досвіду і розвитку дитини середовище її перебування.

Вважаємо, що, якісний психолого-педагогічний супровід процесу зростання дитини у відповідно організованому освітньому середовищі забезпечуватиме умови для поетапного всебічного розвитку та соціального зростання дошкільника, формуватиме готовність дитини до школи, ефективно готуватиме дитину до життя і діяльності в умовах школи.

Перспективи дослідження різних аспектів освітнього середовища як необхідного чинника розвитку дитини полягають у науковому пошуку комплексного вирішення проблеми через проектування та реалізацію відповідних структурних та змістових складових частин освітнього середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) 2012 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/activity/education/doshkilna/basic1/>.



2. Гельвецій К.А. Про людину, її розумові здібності та її виховання / Пер. з франц. В. Підмогильний // К.А. Гельвецій. – К. : «Основи», 1994. – 416 с.
3. Д'юї Д. Демократія і освіта / Д. Д'юї // – Львів : Літопис, 2003. – 294 с.
4. Дорожня карта освітньої реформи (2015–2025) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content>.
5. Коваленко Є.І., Белкіна Н.І. Історія зарубіжної педагогіки. Хрестоматія: Навчальний посібник / Уклад. і автори вступних статей Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна. Заг. ред. Є.І. Коваленко. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. / Под ред. А.И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – С. 161.
7. Кон И.С. Ребенок и общество: Учеб. пособ. / И.С. Кон. – Издательский центр «Академия» : Москва, 2003. – 336 с.
8. Лист Міністерства освіти і науки України №1/9-249 від 20.05.2015 року «Щодо організації освітньої роботи в дошкільних навчальних закладах у 2015/2016 навчальному році» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/3996>.
9. Локк Дж. Сочинения в трёх томах: Т. 3. / Дж. Локк – М. : Мысль, 1988. – 668 с. – С. 614.
10. Оуен Р. Новый взгляд на суспільство, або досліди із створення людського характеру / Р. Оуен // Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки. – М. : Просвещение, 1981. – 280 с.
11. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические произведения в трех томах, т. I. / И.Г. Песталоцци. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 537.
12. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/580/2015#n16>.
13. Фребель Ф. Дитячий садок / Ф. Фребель // Хрестоматія з історії дошкільної педагогіки. – К. : Вища школа, 2004. – С. 74–103.
14. М. Montessori Dr. Montessori's own handbook / M. Montessori. – New York, A. Fredericka stokes company publishers, 1914. – 121 p.



УДК 373.5

ГРОМАДСЬКЕ САМОВРЯДУВАННЯ ТА ДЕРЖАВНО-ГРОМАДСЬКЕ УПРАВЛІННЯ У СФЕРІ ОСВІТИ УКРАЇНИ ЯК ВАГОМИЙ СКЛАДНИК НАЦІОНАЛЬНОЇ ГУМАНІТАРНОЇ ПОЛІТИКИ

Лопушинський І.П., д. н. з держ. упр.,
к. пед. н., професор,
заслужений працівник освіти України,
завідувач кафедри державного управління і місцевого самоврядування
Херсонський національний технічний університет

У статті висвітлюються нормативно-правові та теоретико-методологічні засади громадського самоврядування та державно-громадського управління у сфері освіти; доводиться потреба переходу від державної до державно-громадської форми управління освітою як вагомий складник національної гуманітарної політики; показано потребу розроблення науково обґрунтованих моделей громадського самоуправління та державно-громадського управління на регіональному, місцевому рівнях; проведено діагностику системи управління і оцінки управлінських кадрів тощо.

Ключові слова: національна гуманітарна політика, інститути громадянського суспільства, органи влади, державно-громадське управління освітою, громадське самоврядування, громадські об'єднання.

В статье освещаются нормативно-правовые и научно-методологические основы общественно-самоуправления и государственно-общественного управления в сфере образования; доказывается необходимость перехода от государственной к государственно-общественной форме управления образованием как весомой составляющей государственной гуманитарной политики; показывается необходимость разработки научно обоснованных моделей общественного самоуправления и государственно-общественного управления на региональном, местном уровнях; проведена диагностика системы управления и оценки управленческих кадров и т.д.

Ключевые слова: национальная гуманитарная политика, институты гражданского общества, органы власти, государственно-общественное управление образованием, общественное самоуправление, общественные объединения.

Lopushynskiy I.P. PUBLIC SELF-GOVERNMENT AND STATE-PUBLIC ADMINISTRATION IN THE EDUCATIONAL SPHERE OF UKRAINE AS A WEIGHTY COMPONENT OF THE NATIONAL HUMANITARIAN POLICY

The article highlights the normative legal and scientific-methodological foundations of public self-government and public-management in the sphere of education; the necessity of transition from a state to a state-public form of education management as a weighty component of the state humanitarian policy is proved; the need to develop scientifically based models of public self-government and public-public management at the regional and local levels is shown; Diagnosis of the management and evaluation system of management personnel was carried out, etc.

Key words: national humanitarian policy, civil society institutions, government bodies, state-public education administration, public self-government, public associations.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Актуальність державно-громадського управління освітою визначається змінами в суспільно-політичній структурі нашої країни, яка обрала шлях переходу до вільного демократичного суспільства, що передбачає побудову децентралізованої моделі управління. Доленосні демократичні перетворення, що останнім часом, після Революції Гідності (кінець 2013 – початок 2014 року), відбуваються в Україні, висунули на перший план проблему якісної перебудови управлінської діяльності в усіх сферах суспільного життя. Такий підхід сприятиме розвитку громадського сектора, що зумовлює потребу й нової освітньої політики, спрямованої на

побудову демократичної, правової держави та задоволення освітніх потреб громадян незалежної України.

З огляду на це запорукою прогресивних змін в освіті має стати утвердження громадського самоуправління та державно-громадського управління освітою, яке повинно забезпечити поступове звуження державного контролю з одночасним залученням громадськості до ухвалення рішень на різних рівнях управлінської вертикалі [9].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом до проблеми громадського самоуправління та державно-громадського управління освітою в Україні зверталися як учені-педагоги, так і фахівці з державного управління, зокрема: Л. Га-



євська (Шульга) [2; 3], Є. Голобородько [4], В. Грабовський [5], С. Крисюк [8], П. Кухарчук [9], І. Лопушинський [1; 10; 11; 19], В. Луговий [12], Г. Тодосова [20], Н. Устинова [21; 22], Л. Юрчук [23] та ін.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Водночас за всього розмаїття наукових праць з проблеми державно-громадського управління освітою питання переходу від державної до державно-громадської форми управління освітою як вагомого складника гуманітарної політики в Україні по-справжньому не знайшло свого належного висвітлення ні в педагогіці, ні в науці державного управління. Постановка питання потребує невідкладного теоретичного обґрунтування діяльності громадських органів управління, шляхів модернізації управлінських взаємозв'язків у контексті переходу до державно-громадського управління, підготовки працівників державних органів управління і громадськості до цього виду діяльності, створення цілісного механізму автономізації навчальних закладів, визначення меж та критеріїв участі громадськості в управлінні, співпраці з органами виконавчої влади, розроблення науково обґрунтованих моделей державно-громадського управління на регіональному, місцевому рівнях; діагностика системи управління і оцінки управлінських кадрів та ін. [8].

Формування цілей статті. Виходячи з такої постановки питання, нашою метою й став аналіз державної політики щодо зміни форми управління освітою (з державної на державно-громадську) та визначення основних шляхів розвитку державно-громадського управління освітою України XXI століття.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах демократичного державотворення система освіти України зазнає докорінного реформування, успіх якого значною мірою залежатиме від ефективного управління цією галуззю на всіх рівнях її ієрархії. Зміна форми управління освітою з державної (командно-адміністративної) на демократичну (державно-громадську) є вагомим складником реалізації гуманітарної політики в нашій країні, що передбачає якнайактивніше залучення до цього процесу широких верст громадськості й тим самим забезпечення відповідних конституційних прав громадян України [2].

Серед стратегічних завдань реформування освіти в Українській державі Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 03 листопада 1993 року за № 896 (з наступними змінами),

називає, зокрема, й «глибоку демократизацію традиційних навчально-виховних закладів», серед основних шляхів реформування освіти – «залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських, приватних інституцій, сім'ї, кожного громадянина», серед принципів реалізації Програми – «демократизацію освіти, що передбачає децентралізацію та регіоналізацію управління системою освіти з дотриманням найбільш визначальних принципів освітньої політики Української держави, надання автономії навчально-виховним закладам у вирішенні основних питань їхньої діяльності, подолання монополії держави на освіту, перехід до державно-громадської системи управління освітою, *в якій особистість, суспільство й держава стануть рівноправними суб'єктами, утворення системи партнерства учнів, студентів і педагогів*» (курсив наш – І.Л.) [14].

Водночас, як зазначають сучасні дослідники, громадські органи управління освітою створено лише в 35,0% загальноосвітніх закладів, а державно-громадський характер управління забезпечується не більш, як у третині з них. Системи учнівського самоврядування функціонують у 29,0% загальноосвітніх закладів, а органи батьківського самоврядування – лише у 17,0% [3].

Національна доктрина розвитку освіти в Україні, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року за № 347/2002, назвала перехід від державної до державно-громадської системи управління освітою одним з найважливіших напрямків її реформування. Основною метою такої системи є оптимальне поєднання принципів єдиноначальності й самоуправління на всіх ланках і етапах управлінської діяльності [15].

У Доктрині зазначається, що «сучасна система управління сферою освіти розвивається як державно-громадська. Вона має враховувати регіональні особливості, тенденції до зростання автономії навчальних закладів, конкурентоспроможності освітніх послуг. Нова модель системи управління сферою освіти має бути відкритою і демократичною. У ній передбачається забезпечення державного управління з урахуванням громадської думки, внаслідок чого змінюються навантаження, функції, структура і стиль центрального та регіонального управління освітою» [15].

Відповідно до Доктрини «державна політика в галузі освіти спрямовується на посилення ролі органів місцевого самоврядування, активізацію участі батьків, піклувальних рад, меценатів, громадських організацій, фондів, засобів масової інформації в навчально-виховній, науково-мето-



дичній, економічній діяльності навчальних закладів, прогнозуванні їх розвитку, оцінці якості освітніх послуг» [15].

Згідно з Доктриною модернізація управління освітою, зокрема, передбачає поєднання державного і громадського контролю, демократизацію процедури призначення керівників навчальних закладів, їх атестації, підвищення компетентності управлінців усіх рівнів [15].

У Доктрині стратегічною вимогою до реформування галузі освіти висунуто потребу модернізації управлінських важелів її розвитку, створення державно-громадської моделі управління. В основі такої моделі має бути зміна відносин людини і держави, залучення до управління громадськості, що є важливим чинником формування повноцінної демократії [15].

Реалізація Національної доктрини, за задумом її авторів, має забезпечити перехід до нового типу гуманістично-інноваційної освіти, що сприятиме істотному зростанню інтелектуального, культурного, духовно-морального потенціалу особистості та суспільства [15].

Водночас, попри наявність таких стратегічних державних документів, як Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») [14] та Національна доктрина розвитку освіти в Україні [15], значні зусилля з боку освітніх закладів і органів управління освітою, прогресивних громадян та окремих самоврядних громад, державно-громадське управління розвитком освіти в Україні залишається недостатньо інституційно сформованим, його функціональна здатність і реальний вплив є надзвичайно низькими.

У цьому зв'язку Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена Указом Президента України від 25 червня 2013 року за № 344/2013 серед основних проблем, викликів та ризиків називає, зокрема, й «недостатній розвиток громадського самоврядування навчальних закладів, недосконалість механізмів залучення до управління освітою та її оновлення інституцій громадянського суспільства, громадськості» [16].

Серед основних завдань Національна стратегія виокремлює «розвиток взаємодії органів управління освітою та органів громадського самоврядування навчальних закладів, забезпечення об'єктивного оцінювання якості освіти» [16].

Отже, як видно, проблема державно-громадського управління освітою залишається на часі, більше того, в умовах розбудови громадянського суспільства набуває своєї особливої актуальності. На цьому зосере-

джується увага і в Стратегії державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні та першочергових заходах щодо її реалізації, затвердженій Указом Президента України від 24 березня 2012 року за № 212/2012 [18].

Як зазначається в Стратегії, «державна політика сприяння розвитку громадянського суспільства має бути спрямована на вдосконалення правових механізмів та практики демократії участі. Тільки через активну участь у суспільних процесах у людини формуються відповідні цінності, тип поведінки щодо потреби участі в громадському житті. *Демократія участі є інструментом, який сприятиме розвитку існуючих форм безпосередньої і представницької демократії та має стати основою суспільного розвитку*» (курсив наш – І. Л.) [18].

Новим поштовхом до розвитку громадського самоврядування і державно-громадського управління освітою в Україні стало ухвалення 05 вересня 2017 року Верховною Радою нового Закону «Про освіту» [17]. Стаття 70 Закону «Громадське самоврядування та державно-громадське управління у сфері освіти» закріплює норму, що «громадське самоврядування у сфері освіти – право учасників освітнього процесу та громадських об'єднань, інших інститутів громадянського суспільства, установчими документами яких передбачена діяльність у сфері освіти та/або соціального захисту осіб з особливими освітніми потребами, вирішувати питання у сфері освіти як безпосередньо, так і через органи громадського самоврядування, брати участь в управлінні закладом освіти, місцевими і державними справами у сфері освіти з питань, що належать до їх компетенції [17].

Відповідно до Закону громадське самоврядування у сфері освіти реалізується: 1) в закладі освіти відповідно до статті 28 цього Закону; 2) на місцевому (територіальному) рівні; 3) на національному (всеукраїнському) рівні [17].

Закон закріплює положення про те, що органи громадського самоврядування у сфері освіти створюються: в закладі освіти – за ініціативою учасників освітнього процесу; на місцевому (територіальному) рівні – за ініціативою фізичних осіб та/або громадських об'єднань, інших інститутів громадянського суспільства, установчими документами яких передбачена діяльність у сфері освіти та/або соціального захисту осіб з особливими освітніми потребами відповідно до законодавства; на національному (всеукраїнському) рівні – за ініціативою громадських об'єднань, інших інститутів громадянського суспільства, установчими



документами яких передбачена діяльність у сфері освіти та/або соціального захисту осіб з особливими освітніми потребами відповідно до законодавства [17].

Згідно із Законом органами громадського самоврядування у сфері освіти є: органи громадського самоврядування закладу освіти; конференції (форуми, з'їзди) учасників освітнього процесу, закладів освіти, їх об'єднань, що скликаються на території відповідного населеного пункту, об'єднаної територіальної громади, району, області, Автономної Республіки Крим, держави; Всеукраїнський з'їзд учасників освітнього процесу та їх об'єднань, що скликається в порядку, затвердженому центральним органом виконавчої влади у сфері освіти і науки. На Всеукраїнському з'їзді учасників освітнього процесу та їх об'єднань схвалюється стратегія розвитку освіти України на відповідний період та вирішуються інші питання, передбачені спеціальними законами [17].

Згідно із Законом органи громадського самоврядування мають права (повноваження), визначені спеціальними законами та/або установчими документами закладів освіти, та можуть здійснювати інші права, не заборонені законом [17].

За визначенням законотворців, державно-громадське управління у сфері освіти – взаємодія органів державної влади, органів місцевого самоврядування з громадськими об'єднаннями, іншими інститутами громадянського суспільства з метою ухвалення ефективних управлінських рішень та задоволення суспільних інтересів у сфері освіти [17].

Закон передбачив, що для забезпечення державно-громадського управління у сфері освіти можуть утворюватися репрезентативні громадські об'єднання та інші інститути громадянського суспільства, що представляють у тому числі: педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників; здобувачів освіти; батьків; заклади освіти; роботодавців; об'єднання зазначених категорій осіб [17].

Органи державно-громадського управління у сфері освіти, відповідно до Закону, утворюються за рішенням центрального органу виконавчої влади у сфері освіти і науки, інших органів державної влади, органів місцевого самоврядування у формі робочих груп, дорадчих, громадських, експертних та інших органів [17]. Органи державно-громадського управління у сфері освіти мають повноваження, передбачені актами про їх утворення [17].

Як передбачено Законом, громадське самоврядування та державно-громадське управління у сфері освіти здійснюються на

принципах: пріоритету прав і свобод людини і громадянина; верховенства права; взаємної поваги та партнерства; репрезентативності органів громадського самоврядування, громадських об'єднань та інших інститутів громадянського суспільства і правоможності їх представників; обов'язковості розгляду пропозицій сторін; пріоритету узгоджувальних процедур; прозорості, відкритості та гласності; обов'язковості дотримання досягнутих домовленостей; взаємовідповідальності сторін [17].

До розроблення дефініцій громадського самоврядування та державно-громадського управління у сфері освіти, крім законотворців, активно долучилися й учені-педагоги та фахівці з державного управління. Як зазначає один із авторів Енциклопедії освіти Л. Шульга (Гаєвська), «державно-громадське управління освітою – це управління, у якому поєднується діяльність суб'єктів управління державної та громадської природи і базується на принципах делегування повноважень та залучення громадськості до управління освітою» [7]. На думку вченої, державно-громадське управління освітою являє собою інтегровану структуру, до якої входять органи державного управління, органи громадського самоврядування і громадськість. Кожен із цих елементів має свої функції і повноваження. При державно-громадському управлінні освітою функції держави мають бути мінімальними: держава розробляє національну освітню політику, забезпечує правове поле й законодавчі гарантії населенню в здобутті освіти. На громадськість покладається обов'язок у межах визначеного правового поля активно впливати на формування освітньої політики [7].

Як уважає С. Крисюк, державно-громадське управління – це організація та створення на основі співпраці державних органів та громадськості умов функціонування та розвитку освітянської галузі, її саморегуляції на державному, регіональному рівнях та в освітніх установах і закладах; це відкрита, демократична модель управління, в якій органічно поєднуються засоби державного впливу з громадським управлінням [8].

За визначенням Глосарія з дисциплін магістерської програми за спеціальністю «Державне управління в сфері освіти», державно-громадське управління освітою – це «управління, яке ґрунтується на спільній, взаємодоповнюючій і взаємопідтримуючій діяльності державних органів та громадськості в галузі освіти, розподілі між суб'єктами повноважень, прав та відповідальності за їх реалізацію для забезпе-



чення функціонування й розвитку системи освіти» [6].

Навчально-наукове видання «Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект» подає аналогічне визначення поняття «державно-громадське управління освітою» [19].

Водночас вітчизняні вчені-педагоги, зокрема Є. Голобородько, виокремлюють й таке поняття, як «державно-громадське управління освітою дорослих», під яким розуміють: 1) один із видів взаємодії держави і суспільства, функція якого полягає в забезпеченні реалізації і задоволення освітніх потреб дорослих як соціального інституту адаптації і захисту різних категорій дорослого населення; 2) управлінську діяльність, яка здійснюється на основі гармонійного поєднання участі державних і громадських структур, що проводять освітню політику засобами демократичних процедур самоуправління та співуправління [4].

На думку В. Лугового, формування державно-громадської моделі управління освітою тісно пов'язане зі зростанням ролі регіонів та автономії навчальних закладів в управлінській діяльності. З огляду на це актуалізується питання відкритості управління як чинника посилення «впливу громадськості на організацію, функціонування й удосконалення освіти, зменшення залежності від окремих посадових осіб та їх адміністративно-командного втручання» [12].

Отже, як видно, під громадським самоврядуванням та державно-громадським управлінням освітою найчастіше розуміється процес поєднання різноспрямованої діяльності державних та суспільних суб'єктів управління в інтересах людини, соціуму, влади, а його предметом є взаємоузгодження та спрямування дій різних за природою і напрямом сил на розвиток освітньої системи. Головною перевагою цього типу управління вважається оптимальне задоволення потреб та інтересів учасників освітнього процесу в ході зваженої взаємодії громадськості і владних структур» [20].

Поєднання державного й громадського управління в освіті створює державно-громадське управління, що передбачає пріоритет держави з активним урахуванням громадської думки. У цілому ж завдання державно-громадського управління освітою полягає в установленні рухомої рівноваги між державним регулюванням та процесами самоорганізації, що відбуваються в соціально-педагогічних системах [5].

У цьому зв'язку особливо важливо наголосити саме на гармонійному поєднанні в державно-громадському управлінні загальнодержавних регулювань та індивіду-

альних суспільних ініціатив і визначальній ролі останніх як чинника, що сприяє децентралізації управління освітою й автономізації діяльності навчальних закладів.

Саме тому метою державно-громадського управління розвитком освіти є оптимальне поєднання державних та громадських засад в інтересах особистості, суспільства і держави. Підготовка молоді до життя в демократичній правовій державі має засновуватися на демократичних цінностях і повазі до прав людини. У цьому і є надскладне завдання школи: готувати до життя нове покоління громадян, спроможних будувати демократичну та правову державу [1].

Серед основних положень державно-громадського управління освітою вчені вирізняють: 1) управління не організацією, а співорганізацією, зв'язками суб'єктів управління; 2) контроль має поступатися гнучкості, науково-методичним, прогностичним, експертним, інформаційним та іншим допоміжним функціям; 3) управління може бути централізованим, децентралізованим, програмовим, цільовим, стихійним, усвідомленим, ефективним, стратегічним, оперативним, тактичним, антикризовим, функціональним, вертикальним, горизонтальним, адаптивним, прямим, непрямим, діагностико-технологічним, зовнішнім, внутрішнім, індикаторним, рефлексивним тощо; 4) виокремлюються чотири рівні державно-громадської форми управління: I рівень – рівень навчального закладу, II рівень – районний, III рівень – обласний і IV рівень – всеукраїнський [4].

Отже, як видно, значні демократичні перетворення, що відбуваються в Україні, поставили на одне з провідних місць проблему якісної перебудови управлінської діяльності в усіх сферах суспільного життя, в тому числі й галузі освіти. Як відомо, освіта є унікальним суспільним явищем, що справляє суттєвий вплив на всі аспекти життєдіяльності країни, соціуму та й людської цивілізації загалом. В умовах переходу до інформаційного суспільства освіта перетворюється на складний соціально-економічний організм, що, чим далі, то сильніше відіграватиме визначальну роль у суспільному поступі людства. Водночас освіта України сьогодення переживає період глибоких змін, зумовлених загальноцивілізаційними новими тенденціями та поступальним розвитком нашого суспільства.

У той же час стримувальним чинником розвитку освітньої системи нашої держави, суттєвого підвищення її якості досі залишається недосконала система управління освітньою галуззю, оскільки в українському суспільстві традиційно склалося так, що го-



ловну функцію надання населенню освітніх послуг закріплено за державою, тоді як їх головний споживач – громадяни – по суті, не має можливості впливати на процеси управління нею. Монопольне становище держави на освітянському просторі значно стримує розвиток конкурентних відносин в освіті, не створює належних умов для її інноваційного розвитку.

Негативний вплив на задоволення інтересів громадянського суспільства в освітній галузі справляє практично цілковита відсутність правових повноважень органів громадського самоврядування. Досі не вироблено належних процедур громадського контролю, звітності державних органів управління освітою перед громадськістю, участі громадськості в ухваленні важливих рішень, зокрема обрання керівників загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки поодинокі випадки участі громадськості в процесі ухвалення освітянських управлінських рішень скоріше є винятком, ніж правилом поведінки.

Саме тому практична відсутність постійної й системної взаємодії громадськості з державними органами управління освітою призводить до відчуження населення від процесу ухвалення рішень щодо сфери освіти, сприяє посиленню недовіри до влади з боку представників громадськості. Освіта не стала ініціатором утвердження демократичних засад у суспільстві, часом продовжує і далі культивувати стереотипи, що були властиві радянському способу соціальної поведінки.

Нині актуальною в Україні стає проблема адаптації галузі освіти до нових європейських стандартів, роздержавлення закладів освіти, перетворення їх на державно-громадські інституції, що будуть заснованими на європейських демократичних цінностях. Проблема демократизації освітньої галузі, залучення громадськості до розроблення й ухвалення управлінських рішень щодо зміни методологічних підходів, змісту та технології навчання відповідно до потреб підготовки підростаючого покоління до життя й успішної діяльності в ринкових умовах стає однією з найважливіших у суспільстві [5].

Водночас участь громадян в управлінні освітою може стати реальною лише в демократичній і правовій державі, де активно розвивається громадянське суспільство, про що вже йшлося раніше. В умовах пріоритету демократії та права громадська думка стає своєрідним інформаційним сигналом, що дозволяє освітянам об'єктивно оцінювати результати й коригувати роботу навчальних закладів відповідно до суспіль-

них потреб та інтересів більшості учасників освітнього процесу. Формування, оприлюднення й доведення до владних структур громадської думки дає змогу місцевим громадам реально впливати на управління освітою з погляду власних цінностей та узгоджених сподівань [5].

Висновки з даного дослідження. Як видно з викладеного вище матеріалу, сучасна система управління освітою в Україні поступово, але все ж таки утверджується як державно-громадська. У сучасній українській освітній галузі на сьогодні вже зроблено перші кроки на шляху модернізації процесу управління освітніми закладами на всіх рівнях їх ієрархії, однак вони характеризуються певною незавершеністю, оскільки практика функціонування освітніх закладів України сьогодні свідчить про те, що участь громадськості в процесі управління ними є по суті мінімальною.

Зважаючи на це, на нашу думку, упродовження громадського самоврядування та державно-громадського управління освітою в Україні з урахуванням викладених вище тенденцій створить сприятливі передумови для формування гуманістично-інноваційної освіти нового типу, зростання її конкурентоспроможності в європейському та світовому освітньому просторі.

Перспективи подальших розвідок. Подальші наші викладки стосуватимуться вивчення перспективного світового, насамперед європейського, досвіду щодо демократизації управління освітою та залучення до цього процесу широких верств громадськості як активних учасників процесу реформування галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Актуальні проблеми управління закладами освіти: колективна монографія / за ред. В.В. Кузьменка, Н.В. Слюсаренко. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2017. – С. 214.
2. Гаєвська Л.А. Розвиток державно-громадського управління освітою як складова реалізації гуманітарної політики в Україні / Л.А. Гаєвська // Проблеми управління соціальним і гуманітарним розвитком: матеріали II-ї регіональної науково-практичної конференції (м. Дніпропетровськ, 21 листопада 2008 р.). – Дніпропетровськ : ДРІДУ НАДУ, 2008. – С. 205.
3. Гаєвська Л.А. Державно-громадське управління загальноосвітнім навчальним закладом / Л.А. Гаєвська [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/20/visnuk_14.pdf.
4. Голобородько Є.П. Теоретико-методологічні аспекти державно-громадського управління освітою / Є.П. Голобородько // Державно-громадське управління сучасними закладами освіти: Матеріали II-ї обласної науково-методичної конференції. – Херсон, 2008. – С. 5.



5. Грабовський В.А. Державно-громадське управління – шлях до демократизації освіти України / В.А. Грабовський // Актуальні проблеми державного управління на новому етапі державотворення: матеріали науково-практичної конференції за міжнародною участю (31 травня 2005 р., Київ). – К. : Вид-во НАДУ, 2005 – Т. 2. – С. 35.
6. Державне управління у сфері освіти: глосарій з дисциплін магістерської програми за спеціальністю «Державне управління в сфері освіти» / авт. кол. Н.Г. Протасова, В.І. Луговий, Ю.О. Молчанова та ін.; за заг. ред. Н.Г. Протасової. – К. : НАДУ, 2013. – С. 10.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
8. Крисюк С. Концептуальні засади державно-громадського управління освітою / С. Крисюк // Актуальні теоретико-методологічні та організаційно-практичні проблеми державного управління: матеріали науково-практичної конференції за міжнародною участю (28 травня 2004 р., Київ). – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – Т. 1. – С. 380.
9. Кухарчук П. Державно-громадське управління системою освіти як науковий феномен і змістова компонента / П. Кухарчук [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://undip.org.ua/upload/iblock/45b/1_19.pdf.
10. Лопушинський І.П. Питання державно-громадського управління освітою / І.П. Лопушинський // Акмеологія в Україні: теорія і практика: збірник наукових праць / редкол. : Огнев'юк В.О. та ін. – К., 2013. – № 23. – С. 70.
11. Лопушинський І.П. Шляхи розвитку державно-громадського управління освітою в Україні // Теоретико-методологічні основи розвитку освіти і управління навчальними закладами : в 2 ч. / за ред. Кузьменка В.В., Слюсаренко Н.В. – Херсон : КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», 2015. – Ч. 1. – С. 166.
12. Луговий В.І. Десять років становлення (досвід досліджень, розробок і впроваджень у сфері державного управління) [Текст] / В.І. Луговий. – К. : Вид-во НАДУ, 2005. – С. 332.
13. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. – К. : Основа, 2014. – С. 92.
14. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») : Постанова Кабінету Міністрів України від 03 листопада 1993 року № 896 (з наступними змінами) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KMP93896.html.
15. Про національну доктрину розвитку освіти : Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/U347_02.html.
16. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
17. Про освіту : Закон від 05 вересня 2017 року №2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
18. Про Стратегію державної політики сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні та першочергові заходи щодо її реалізації : Указ Президента України від 24 березня 2012 року № 212/2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/212/2012>.
19. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект: навч.-наук. вид. / Н.Г. Протасова, В.І. Луговий, Ю.О. Молчанова та ін. ; за заг. ред. Н.Г.Протасової. – К. ; Львів : НАДУ, 2012. – 456 с.
20. Тодосова Г.І. Шляхи розвитку державно-громадського управління освітою в Україні: європейський досвід та українська реальність / Г.І. Тодосова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://academy.gov.ua/ej/ej11/txts/10thidur.pdf>.
21. Устинова Н.В. Державно-громадське управління освітою: поклик XXI століття / Н.В. Устинова // Педагогічний альманах. – 2014. – Вип. 21. – С. 246. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/pedalm_2014_21_41.
22. Устинова Н.В. Державно-громадське управління освітою в умовах розбудови громадянського суспільства в Україні: регіональний аспект / Н.В. Устинова // Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування. – 2014. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ttpdu_2014_2_6.
23. Юрчук Л. Громадські слухання як механізм реалізації державно-громадського управління у сфері освіти / Л. Юрчук // Збірник наукових праць Національної академії державного управління при Президентові України. – 2012. – Вип. 1. – С. 255. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpnadu_2012_1_28.



УДК 378.112:303.823

ЩОДО ПРОБЛЕМИ ЕТИКИ ДОСЛІДНИКА ОСВІТИ: ДОСВІД ВЕЛИКОБРИТАНІЇ

Модестова Т.В., к. пед. н.,
доцент кафедри іноземних мов та професійної комунікації
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті розглянуто проблему етики проведення освітніх досліджень. Визначено доцільність вивчення та адаптування досвіду Великобританії в зазначеному контексті. Схарактеризовано відмінності національного контексту функціонування академічної спільноти Великобританії й України. Обґрунтовано необхідність розроблення детального алгоритму дій у разі порушення етичного кодексу дослідниками освіти.

Ключові слова: дослідники освіти, кодекс етики, відповідальність, академічна доброчесність, учасник дослідження, плагіат, інтелектуальна власність, конфіденційність.

В статье рассмотрена проблема этики проведения исследований в сфере образования. Определена актуальность изучения и адаптации опыта Великобритании в указанном контексте. Охарактеризованы отличия национального контекста функционирования академических сообществ Великобритании и Украины. Указана важность разработки детального алгоритма действий в случае нарушения кодекса этики исследователей образования.

Ключевые слова: исследователи образования, кодекс этики, ответственность, академическая порядочность, участники исследования, плагиат, интеллектуальная собственность, конфиденциальность.

Modestova T.V. TO THE PROBLEM OF EDUCATION RESEARCHERS' ETHICS: THE UK EXPERIENCE

The problem of educational research ethics is considered in the article. The relevance of studying the UK experience and its further adaptation in the mentioned above context has been identified. The peculiarities of national context for Ukrainian and British academic communities functioning are characterized. The importance of design the detailed algorithm of proceeding misconduct cases has been underlined.

Key words: education researches, code of ethics, responsibility, academic integrity, research participants, plagiarism, intellectual property, confidentiality.

Постановка проблеми. Інтеграція України до світового простору вимагає від вітчизняної освітньої галузі дотримання високих стандартів надання освітніх послуг і здійснення дослідницької роботи, зокрема, в галузі освітніх досліджень. На законодавчому рівні відповідні положення закріплені в чинних редакціях Законів України «Про освіту» [1], «Про вищу освіту» [2], «Про наукову і науково-технічну діяльність» [3], Указі Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [4] тощо. Реалізація національної політики у вищезазначеному контексті передбачає активізацію взаємодії з міжнародною академічною спільнотою, вивчення та адаптацію успішного досвіду, зокрема, в питаннях забезпечення відповідних етичних стандартів проведення освітніх досліджень вітчизняними науковцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед закордонних дослідників, які останніми роками активно вивчають питання етики наукових досліджень, варто зазначити роботи Д.Б. Ресніка [5], Н. Уолтон [6],

Д. Сміта [7], О. Блекстеда [8], Дж. Хагхіза [9] тощо. Серед вітчизняних дослідників на увагу заслуговують напрацювання М.В. Корягіна [10], Л.І. Сидоренко [11], С. Ірича [12], В.І. Лозової [13], В.Ф. Москаленко [14] та інших.

Незважаючи на достатню кількість ґрунтовних праць щодо вивчення проблеми академічної етики в загальному вигляді та відповідно до окремих напрямів здійснення дослідницької діяльності, питання забезпечення етичних норм здійснення освітніх досліджень потребує подальшого вивчення. Зокрема, існує необхідність дослідження успішного світового досвіду в зазначеному контексті, здійснення аналізу наявних положень, що відповідають викликами сьогодення, а також виокремлення пріоритетів у ході етичної експертизи результатів освітніх досліджень відповідно до національного контексту функціонування академічної спільноти.

Постановка завдання. Тому метою статті є дослідження досвіду Великобританії із забезпечення академічної етики дослідників освіти.



Для досягнення поставленої мети потрібно виконати такі завдання:

1. Розглянути чинну редакцію етичного Кодексу дослідника освіти Великобританії.

2. Визначити особливості національного контексту адаптації відповідного світового досвіду.

3. Надати рекомендації в контексті розроблення проекту Кодексу етики для вітчизняних дослідників освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Представлене дослідження є зворотнім зв'язком на публічне звернення вітчизняної наукової спільноти під час проведення міжнародної наукової конференції «Емпіричні дослідження для реформування освіти в Україні» від 11.02.2017 й науково-практичного семінару «Етичні засади освітніх досліджень» від 09–12.03.2017, організованих Українською асоціацією дослідників освіти (UERA) [15]. Визначено потребу в розробленні Кодексу етики UERA із залученням кращого світового досвіду й отриманні конструктивного зворотного зв'язку від членів Асоціації (до якої має честь належати автор дослідження) стосовно представленого проекту Кодексу. Ключовими завданнями визначено – «розробити більш детальну версію Кодексу, визначити відповідні акценти та упуцнення експертної групи» [16].

Зважаючи на окреслені пріоритети функціонування UERA, а саме: розповсюдження принципів етики, а також консультування дослідників щодо дотримання відповідних норм і прав, уважаємо доцільним здійснити науковий аналіз наявного досвіду забезпечення академічної доброчесності освітньої спільноти Великобританії, ключове завдання якої збігається з вищезазначеними положеннями UERA. Зокрема, вступний лист президента Асоціації та преамбула до Етичного кодексу Асоціації дослідників освіти Великобританії (BERA) стверджує, що відповідний документ створено з метою *підтримання* науковців у прагненні дотримуватися високих етичних стандартів проведення освітніх досліджень у *будь-якому необхідному контексті* [17].

Більш детальне ознайомлення з позицією BERA дає змогу зробити висновок, що вивчення викладених у Кодексі положень стане в нагоді організаціям, які розробляють власну версію відповідного документа. Серед успішних прикладів у цьому контексті можна навести розробку університету міста Лестер власної шкали оцінювання якості освітнього дослідження на основі кодексу BERA [18].

Чинна редакція Етичного кодексу Асоціації дослідників Великобританії передбачає

наявність відповідальності дослідника стосовно учасників дослідження, спонсорів, асоціації, працівників сфери освіти, законодавчих органів і суспільства. Відповідні підрозділи окреслюють важливі положення стосовно отримання добровільної згоди від учасників, умов викриття інформації, права учасників припинити участь у дослідженні, участі дітей і незахищених верств населення, права конфіденційності, порядку та видів нагороди для учасників освітніх досліджень, типів спонсорства й відповідної етичної взаємодії, «порядної практики» опублікування результатів дослідження. Відповідні підрозділи також передбачають опис узгодженої практики визнання авторства та дій у разі порушення зазначеного Кодексу.

Важливим, на нашу думку, є наголос на тому, що Кодекс BERA насамперед є *описом* успішної та *порядної практики* проведення досліджень у сфері освіти, а не *збіркою правил і законів*. Відповідна успішність зумовлена достатнім попереднім досвідом, що надає підґрунтя для певних висновків. Зокрема, Кодекс прийнято в 1992 році. При цьому оригінальна версія, як зазначається в історичній нотатці, у свою чергу, спиралася на відповідні положення Етичного кодексу Американської асоціації дослідників освіти (AERA), що має поважну історію та містить висновки на основі тривалого досвіду [19].

Достатній термін функціонування Етичного кодексу BERA дав змогу зробити висновки щодо необхідності *регулярного оновлення* відповідних положень та етичних норм проведення досліджень у сфері освіти. Це усвідомлення відображено у вступному листі президента Асоціації через положення щодо необхідності функціонування відповідного комітету (Revision Committee). Варто зазначити, що протягом 25 років Кодекс пережив три редакції (1992, 2004, 2011). Тобто приблизно раз на вісім-десять років на вимогу членів Асоціації й незалежних дослідників окремі положення змінювалися та доповнювалися. Зокрема, останні зміни у 2011 році зосередили увагу освітян Великобританії на тактовному вставленні до культурних відмінностей (*cultural sensitivity*) учасників освітніх досліджень [17, с. 5–6].

Очевидним є той факт, що зазначений аспект є актуальним у контексті складної ситуації в нашій країні. Адже в умовах нестабільності й напруження, що характеризують сучасний соціально-політичний стан України, дотримання максимальної тактовності й поваги під час взаємодії з різними групами учасників у контексті освітніх досліджень є необхідною умовою відновлення балансу в суспільстві.



На нашу думку, принципово важливим меседжем Кодексу BERA є офіційне визнання того факту, що *існування наукових дебатів і дискусій*, зокрема, з приводу методології та парадигми дослідження особливо в міжнародному контексті є цілком природним явищем, яке насамперед *свідчить про «добрий стан здоров'я» академічного середовища та його неупередженість*, а не є проблемною ситуацією, яку потрібно уникати. Тому в разі підтримки українською академічною спільнотою відповідного положення, на нашу думку, це дало б можливість наголосити на важливості забезпечення інтерактивності й конструктивного зворотного зв'язку під час висвітлення результатів наукових досліджень вітчизняних науковців.

Здійснюючи детальний науковий аналіз положень, що регулюють етичні аспекти взаємодії учасників у сфері освітніх досліджень, з метою запобігання можливим непорозумінням, як нам видається, корисно узгодити визначення понять «учасники освітнього дослідження» та «спільнота дослідників освіти», що є ключовими для Кодексу етики UERA. Зокрема, «*учасниками освітнього дослідження*» в Кодексі BERA є «активні або пасивні суб'єкти, залучені до таких процесів, як спостереження, експеримент, ауторефлексія, біографічна рефлексія, дослідження або тестування. Вони можуть бути колегами, які працюють в одній організації (colleagues), або членами команди проекту, які працюють у різних організаціях і спільно беруть участь у процесі дослідження (collaborators). Також учасниками дослідження вважаються ті суб'єкти, які є частиною контексту. Наприклад, коли студенти є частиною оточення, але не є суб'єктами дослідження викладача в межах його професійної діяльності» [17, с. 5]. Відповідно, до «*спільноти дослідників освіти*» належать «усі, кого залучено до освітнього дослідження, включаючи науковців, фахівців (із приватних або державних організацій), викладачів і студентів» [17, с. 9].

Також, на нашу думку, необхідно уточнити остаточну версію назви документа. Адже, поряд із назвою «Кодекс етики» використовується термін «Кодекс честі». Незважаючи на узагальнений контекст, у якому представлено напрацювання експертної групи UERA, затвердження відповідних положень, на нашу думку, потребує узгодження термінів і назв, що використовуються в документі. Можливо, також було б доцільно додати глосарій.

У межах вивчення Кодексу етики Асоціації дослідників освіти Великої Британії, безперечно, заслуговує на увагу положення

щодо захисту прав учасників, яке передбачає право відмовитися від участі в дослідженні. Окрім стандартної процедури, з якою учасник має бути ознайомлений, досвід академічної спільноти Великої Британії наголошує на важливості здійснення відповідної рефлексії. Зокрема, зазначено таке: «У разі відмови учасника від участі в дослідженні дослідник *повинен* проаналізувати власні дії на предмет оцінювання власного внеску в прийняття учасником відповідного рішення, а також можливості повторного залучення учасника за допомогою зміни підходу» [17, с. 6].

Як зазначається в тому ж підрозділі, дослідник *свідчить* про те, що в більшості випадків дослідник вимушений прийняти відмову учасника. Рішення щодо спроби повторного залучення має прийматися обережно. Не можна застосовувати примус або тиск у будь-якому вигляді. Проте у випадках, коли участь є обов'язковою умовою контракту (наприклад, коли працевлаштування передбачає участь у дослідженні), дослідник має право звернутися до відповідної третьої сторони з вимогою забезпечення виконання умов договору. Це уточнення, на нашу думку, дає змогу забезпечити баланс взаємної відповідальності науковців та учасників дослідження. Тому вважаємо доцільним розглянути можливість унесення відповідного доповнення до пункту 2 «Відповідальність перед учасниками досліджень» проекту Кодексу етики UERA.

Як нам видається, ще одним важливим положенням, яке поки відсутнє в проекті UERA, є *створення максимально комфортних умов для учасників*. Зокрема, в Кодексі BERA зазначено таке: «Дослідник має розуміти, що учасники можуть відчувати стрес або дискомфорт, беручи участь у процесі дослідження. Тому він має вжити всіх можливих заходів для зниження рівня напруження та забезпечення психологічного комфорту учасників. Зокрема, він зобов'язаний відмовитися від будь-яких дій, пов'язаних із процесом дослідження, які можуть спричинити психологічну або будь-яку іншу шкоду. Також дослідник має враховувати ймовірність виникнення завеликого бюрократичного навантаження. Особливо, коли мова йде про опитування або анкетування. Тому він має шукати шляхи мінімізувати відповідний негативний вплив на звичний робочий розклад і навантаження учасників» [17, с. 7].

Ще одне питання, яке нині є достатньо проблемним для вітчизняної галузі освітніх досліджень, – це невід'ємне право на отримання винагороди учасниками дослідження. Тому з метою забезпечення на-



явності відповідного положення вважаємо доцільним взяти до уваги практику Великобританії. Зокрема, в кодексі BERA йдеться про таке: «Розмір винагороди учасників дослідження має відповідати здоровому глузду та враховувати небажані наслідки. Наприклад, збереження здоров'я у випадках пропонування цигарок молоді або солодошів дітям. Також важливо враховувати дискусивність питання винагороди під час планування та звітування щодо результатів дослідження. Адже це може мати потенційний вплив на відхилення або програмування відповідей учасників» [17, с. 7].

Одним із ключових показників якості дослідження у сфері освіти є обізнаність учасників щодо потенційних ризиків, пов'язаних з участю в дослідженні. Практика досліджень освітньої сфери Великобританії враховує відповідне положення. Зокрема, крім обов'язкового інформування щодо передбачуваних наслідків і своєчасного повідомлення про непередбачувані наслідки, про які стало відомо вже в ході дослідження, дослідник має забезпечити мінімізацію такого впливу, який може призвести до відчуття переваги однієї групи учасників над іншою. Наприклад, коли дослідження передбачає втручання через демонстрацію певного ставлення, що, природно, складно піддається подальшому контролю й унеможливорює порівняння відповідних груп [17, с. 7].

Нормою проведення дослідження в цивілізованому суспільстві є дотримання положень законодавства щодо захисту персональних даних. Зокрема, з метою запобігання небажаним наслідкам Кодекс BERA звертає увагу на те, що дослідник має визнавати і сприяти реалізації офіційного права учасників на дотримання конфіденційності й анонімності; в іншому випадку учасник або представники, які захищають його інтереси, мають надати добровільну відмову від такого права в письмовому вигляді. Також учасник має право за бажанням бути ідентифікованим у публікації в контексті його внеску тощо.

Зберігання персональних даних передбачає обізнаність учасників щодо питань, як і чому їхні дані зберігаються, а також з якою метою і хто має право ними користуватися. Дослідник має отримати письмовий дозвіл від учасників на користування персональними даними третьою стороною, а також забезпечити відповідний доступ. До того ж дослідник має *перевірити ідентичність осіб*, які отримують доступ до конфіденційних даних, і *вести відповідні записи* відкриття доступу до інформації, наданої за допомогою будь-яких письмових, електронних, усних або візуальних засобів [17, с. 8].

Пункт 3 «Конфіденційність» проекту Кодексу етики UERA відображає в загальному контексті вищезазначені положення. Однак, на нашу думку, важливо також урахувати напрацьований досвід наукової спільноти Великобританії, який засвідчує доцільність окреслення умов, за якими дослідник *має право викрити конфіденційну інформацію*, а саме: «Дослідники, які вважають, що угода, укладена з учасниками дослідження щодо збереження конфіденційності й анонімності, сприятиме здійсненню незаконних дій (що було виявлено в ході дослідження), повинні розглянути можливість надання необхідної інформації відповідним інстанціям. Коли виявлена негідна поведінка може спричинити шкоду учасникам дослідження або іншим особам, дослідники також мають розглянути вище зазначену можливість у контексті планування подальших дій. Коли викриття інформації уникнути неможливо, дослідник має проінформувати про свої наміри та надати відповідне обґрунтування учасникам дослідження або особам, які представляють ні інтереси» [17, с. 8].

Якщо дослідником прийнято рішення порушити угоду щодо збереження конфіденційності й анонімності, BERA рекомендує вести відповідні своєчасні записи стосовно відповідних рішень і підготувати обґрунтування на випадок можливого подання скарг щодо порушення угоди або виникнення інших серйозних наслідків. Асоціація також закликає дослідників освіти дотримуватися практики інформування учасників стосовно фінальних результатів дослідження, в якому вони брали участь, через надання копій відповідних звітів і публікацій. Якщо такий підхід не є достатньо практичним, доцільно забезпечити відповідне інформування за допомогою веб-сайту [17, с. 8].

Стосовно питання авторства Кодекси BERA та UERA подають узгоджену позицію. Зокрема, в обох документах є положення щодо неприпустимості визнання переваги автора за ознакою наявного академічного статусу або іншого ієрархічного індикатора. Однак Британська версія також містить, як нам видається, цінне уточнення, що, вочевидь, базується на отриманому досвіді, щодо доцільності розташування прізвищ авторів відповідно до обсягу організаційського й академічного внеску в спільний науковий проект [17, с. 10]. Тому вважаємо вищевикладене положення доцільним доповненням до пункту 4 «Авторство та співробітництво» проекту Кодексу етики UERA.

У контексті дослідження цікавим, на нашу думку, є зіставлення позиції академічної спільноти України та Великобрита-



нії щодо врегулювання відносин з особами, з якими дослідник має узгоджувати та яким має підпорядковувати власні дії в ході дослідження. Вітчизняні реалії визначають серед таких осіб передусім наукових консультантів і керівників, тоді як британський фокус уваги зосереджено на взаємодії зі спонсорами. При чому спонсором вважається будь-яка особа або організація, що фінансує або фасилітує дослідження, надаючи відповідний дозвіл і доступ до інформації та учасників.

Письмова угода між відповідними сторонами вважається стандартом проведення дослідження, що передбачає надання фінансування або звітування. Насамперед така угода передбачає забезпечення права демократичного суспільства бути проінформованим щодо результатів проведеного дослідження. Особливо це є важливим для дослідників, які отримують офіційне фінансування. Мінімальний обсяг інформації включає мету дослідження, методи, умови доступу до інформації та учасників, визначення власника інформації, право дослідника на опублікування, вимоги до звітування й розповсюдження інформації, строки завершення дослідження та фінансовий звіт використаного фінансового забезпечення. Ураховуючи динамічність дослідницької діяльності, така угода також має містити положення щодо можливості внесення змін стороною дослідника або спонсора [17, с. 8].

Досліджуючи особливості національного контексту Великобританії й України, доцільно розглянути 6 пункт проекту Кодексу етики UERA – «Публікації», який узагальнено акцентує увагу на необхідності якісного виконання професійних обов'язків дослідниками освіти під час взаємодії з журналами, видавництвом і співавторами, тоді як Кодекс BERA зосереджується на забезпеченні прав дослідників у контексті взаємодії зі спонсорами, а саме:

«Право науковців незалежно опубліковувати результати дослідження, на яке було надане фінансування, під власним ім'ям. Зазначене право спирається на обов'язок дослідників забезпечити публічний доступ до отриманих висновків експертам-практикам відповідної галузі, законотворцям, батькам, учням і широкому загалу».

«Право на непогодження на будь-які умови спонсорів, що можуть призвести до порушення доброчесності проведення дослідження та конфлікту з будь-яким положенням Кодексу. Асоціацію має бути відразу проінформовано про будь-які спроби спонсорів або фінансуючих організацій застосувати сумнівний вплив».

«Право дослідника публічно відокремити себе від результатів проведеного ним дослідження, якщо їх подальше відображення, на його думку, є неправдивим або занадто вибірковим. З метою запобігання виникненню відповідної ситуації доцільно передбачити відповідне положення в згоді на опублікування або у випадку необхідності відстоювати права в суді» [17, с. 9].

Виконання обов'язків дослідниками освіти Великобританії щодо опублікування результатів дослідження передусім базується на дотриманні положень «Порядної практики опублікування результатів освітніх досліджень» (Good Practice on Educational Research Writing) [20], які серед іншого містять детальний опис структури й етапів звітування щодо виконаної роботи. Як нам видається, створення відповідного окремого документа або чітке детальне доповнення в межах наявного проекту Кодексу етики UERA дало б змогу надати молодим науковцям більш ефективне керівництво до дії та необхідну інформаційну підтримку, а експертна комісія отримала б узгоджені показники з визначення доброчесності опублікування результатів вітчизняних освітніх досліджень.

Положення проекту Кодексу Етики UERA щодо дотримання академічної доброчесності структуровано презентує 3 основні принципи, які є актуальними й для спільноти Великобританії. Однак трактування окремих пунктів, на нашу думку, відображає національні особливості й відмінні умови, в яких функціонують академічні спільноти України та Великобританії (див. таблицю 1).

Порівняння змісту першого принципу щодо відсутності плагіату дає нам можливість визначити як національний пріоритет наукової спільноти Великобританії повноцінне інформаційне забезпечення цільової аудиторії, тоді як вітчизняний фокус уваги зосереджено на захисті індивідуальної інтелектуальної власності.

Другий принцип, що регламентує недопустимість фальсифікації результатів освітнього дослідження, за версією BERA, наголошує на важливості збереження довіри до дослідницької діяльності через дотримання об'єктивності й уникання конфлікту інтересів. Версія UERA, у свою чергу, зосереджується на доцільності використання оригінальних джерел (автентичний – справжній, дійсний, який походить із першоджерел, відповідає оригіналові), необхідності надання посилань на використані ресурси й відсутності свідомого плагіату. Тобто, знову ж таки, на першому місці – боротьба за недоторканність особистої інтелектуальної власності науковців.



Третій етичний принцип, що передбачає відсутність змови, яскраво ілюструє як спільні проблеми, з якими стикається академічна спільнота України та Великобританії (заборона на використання результатів колективної роботи), так і відмінності національного контексту, в якому науковці здійснюють освітні дослідження. Зокрема, якщо у версії BERA мова йде про необхідність отримання згоди від співавторів з метою представлення власних висновків на основі виконаної спільної роботи й уникання маніпулювання академічним персоналом у межах наявних трудових угод, то вітчизняний контекст підкреслює нагальну проблему «нахабного» плагіату, коли має місце «грубе» привласнення чужої праці та де дотримання законного права власника виконаної роботи представити результати дослідження під власним прізвищем одноосібно вже є неабиякою перемогою й нагородою.

У зв'язку з вищевикладеним виникає питання: чи потрібно на наявному рівні захищеності вітчизняних дослідників освіти в умовах реальної ситуації доповнювати проект більш витонченими нюансами, що відображають досвід академічної спільноти Великобританії в зазначеному контексті? На нашу думку, висновки, що базуються на достатньому й успішному досвіді, заслуговують на пильну увагу та врахування. Але в будь-якому разі окреслений розділ потребує подальшого обговорення й доповнення.

У межах відповідальності дослідників освіти перед галузевими експертами, за-

конотворцями та широким загалом фокус уваги британської академічної спільноти зосереджено на тих *перевагах*, які можуть отримати *практики освітньої галузі, законодавчі органи й суспільство* від ознайомлення з результатами освітніх досліджень [17, с. 10]. Результатом публічної презентації висновків має стати ширше розуміння освітньої політики та практики її впровадження пересічною аудиторією (з урахуванням вищевикладених положень щодо дотримання конфіденційності тощо).

Важливим пунктом, що передбачає обов'язкове виконання та свідчить про високий рівень усвідомлення дослідником освіти власної відповідальності перед суспільством, є висвітлення отриманих результатів дослідження в контексті його практичної значущості, а також дотримання зрозумілого і простого стилю викладення матеріалу мовою, що буде зрозумілою аудиторії, для якої призначене повідомлення [17, с. 10].

Як нам видається, два вищевикладені положення мають стати базою для вдосконалення проекту вітчизняного Кодексу дослідників освіти, адже загальна недостатня спрямованість освітніх досліджень в Україні на задоволення практичних потреб суспільства, а також закритість і «зарозумілість» наукового спілкування є серед ключових причин недостатньої уваги та низького рівня фінансування дослідницької галузі у сфері освіти.

Зважаючи на ключове завдання, зазначене в Кодексах BERA та UERA щодо до-

Таблиця 1

Порушення академічної доброчесності

UERA	BERA
Плагіат	
Ідеї, аргументи, цитати, що використовуються без зазначення авторства, мають бути <i>креативним власним продуктом</i> дослідника. Тексти й цитати з інших джерел мають в обов'язковому порядку <i>цитуватися</i> відповідно до норм [16].	Порядною практикою вважається <i>приділення уваги попереднім роботам, відображеним у літературі</i> , які знайомлять аудиторію з відповідним контекстом представленого дослідження. Точки зору, протилежні позиції автора, <i>не можна свідомо замовчувати</i> . Часом достатньо <i>надати посилання на огляд</i> відповідної літератури, виконаний іншими дослідниками [20, с. 5].
Фальсифікація результатів дослідження	
Статистичні та аналітичні дані, інтерв'ю, звіти, що використовуються авторами, мають бути <i>автентичними, з відповідними посиланнями, не підроблятися</i> [16].	Не можна піддавати загрози репутацію дослідження через <i>фальсифікацію доказів або результатів; викривлення результатів через вибіркове опублікування окремих аспектів</i> [17, с. 10]; <i>недостатня обґрунтованість стверджень</i> [20, с. 4].
Змова	
Не <i>видавати колективну роботу за роботу</i> того чи іншого окремого автора, який брав участь у колективній роботі. Не використовувати чужі прізвища; не вписувати людей, які не мають стосунку до дослідження [16].	Не можна піддавати загрози репутацію дослідження через <i>використання результатів спільної роботи</i> як основи для власних висновків без згоди співавторів; <i>експлуатування дослідницького персоналу</i> через умови праці та ролі, визначені контрактом [17, с. 10].



тримання вищезазначених етичних принципів широким колом учасників, причетних до сфери освіти, останнім пунктом дослідження ми вважаємо доцільним розглянути питання порушення висвітлених етичних принципів. Кодексом BERA визначено, що відповідальність за порушення накладається на всіх членів асоціації, які брали участь в обговоренні та надали згоду стосовно дотримання відповідних положень.

Порядок подальших дій щодо визначення правомірності діяльності потенційного порушника передбачено Кодексом BERA через взаємодію двох зацікавлених і третьою незалежною стороною. Наприклад, у разі виникнення сумнівів щодо якості доказів, що підтверджують надійність висновків дослідження, рекомендовано залучати незалежну сторону для проведення відповідного аудиту. Коли викриття даних може заподіяти певну шкоду учасникам, зазначена сторона має підписати угоду про нерозголошення відповідної інформації [17, с. 10].

Представлені положення, що стосуються врегулювання відносин BERA та інших зацікавлених сторін у разі виникнення сумнівів щодо доброчесності дослідника, дають нам можливість зробити висновок те, що ключовими принципами вирішення конфлікту у сфері етики освітніх досліджень, якими керується академічна спільнота Великої Британії, є збереження конфіденційності й анонімності, а також уникання публічних звинувачень і висновків без наявності вагомих доказів, як зазначено у відповідному документі [17, с. 10].

На нашу думку, в умовах неоднозначної ситуації, що має місце в умовах вітчизняного наукового простору, такий підхід до вирішення конфліктних ситуацій у контексті дотримання етики проведення освітніх досліджень наразі не має шансу бути достатньо ефективним. Зокрема, мова йде про проблему обсягу плагіату, що «зашкалює» на різних рівнях освітньої галузі, стабільне функціонування корупційних схем отримання наукових ступенів і звань вітчизняними посадовцями різних гілок влади тощо. Тому стратегічне завдання щодо підвищення контролю якості наукової діяльності на загальнодержавному рівні нині вимагає жорсткого публічного контролю.

Зокрема, проект Кодексу етики UERA пропонує таке: «Коли дослідники мають суттєві підстави вважати, що іншим дослідником освіти здійснено етичне порушення, вони зобов'язані спершу довести це до відома цієї особи. Надалі, якщо реакція не відбулася, дослідник може доводити інформацію про порушення до відома відповідних органів, посадових осіб, а також

звернутися за консультацією до Комітету з етики УАДО (UERA)» (пункт 9 «Вирішення конфліктних ситуацій»). У цьому самому пункті зазначається таке: «Якщо дослідники стикаються з вибором, коли виникає конфлікт між етичними нормами, закріпленими в Кодексі етики та законами, правовими актами, вимогами законодавства, вони повинні дотримуватися Кодексу етики організації» [16].

Отже, виникає парадоксальна ситуація, коли дослідник начебто має право порушувати чинне законодавство при певних обставинах, але при цьому звертається до тих самих державних органів, коли, на його думку, порушують його особисті інтереси або права інших учасників дослідження. Крім того, не можна забувати про те, що за порушення чинного законодавства (з будь-яких причин) передбачено відповідне покарання.

Переконані, що автори проекту мали гуманні цілі та не планували закликати членів Асоціації до виявлення неповаги до закону. Тому, на нашу думку, вищенаведене положення вимагає зміни формулювання так, щоб уникнути неоднозначності тлумачення представленого пункту. Можливо, доцільно б було окреслити загальну ідею так: «Порушення Кодексу етики УАДО передбачає притягнення до відповідальності згідно з чинним законодавством».

Ще одне положення відповідного пункту, яке, на нашу думку, потребує пильної уваги, а саме: «Неправомірні скарги, подані дослідниками освіти, повинні розглядатися Комітетом з етики й вирішуватися саме цим органом» [16]. Отже, ми можемо зробити висновок, що Комітет уповноважено визначати правомірність поданої претензії. У разі визнання відповідної правомірності передбачається подальше спрямування заявника до відповідних уповноважених органів. У цьому контексті виникає логічне запитання: а що робити досліднику, який переконаний у вагомості наведених аргументів, але, на думку Комітету, скарга є недостатньо обґрунтованою? Чи є Комітет останньою інстанцією щодо визначення правомірності поданих звернень?

У наведеному контексті вважаємо важливим забезпечити невід'ємні права, які належать кожному громадянину нашої країни та закріплені Конституцією, зокрема щодо права на захист власної честі й гідності. Тому, можливо, було б доцільно зазначити альтернативні шляхи врегулювання конфліктних ситуацій із зазначенням відповідної інстанції, уповноваженої приймати остаточне рішення щодо правомірності скарги (суд або інший відповідний



державний орган). Підсумовуючи все вищевикладене, вважаємо, що остаточний зміст вищезазначених положень потребує подальшого обговорення науковою спільнотою Асоціації, незалежними експертами в галузі освіти, права тощо, відповідного уточнення та доповнення.

Висновки з проведеного дослідження. У результаті здійснення дослідження проблеми забезпечення академічної доброчесності дослідників освіти з'ясовано, що доцільність вивчення та адаптування досвіду Великобританії в контексті забезпечення етичності проведення освітніх досліджень зумовлено:

1. *Цільовим призначенням* Етичного кодексу Асоціації дослідників Великобританії, що спрямований на надання будь-якої підтримки науковцям з метою забезпечення високих етичних стандартів проведення освітніх досліджень, зокрема, шляхом адаптування викладеного досвіду організаціями, які цього потребують.

2. *Вагомим досвідом* успішної практики здійснення досліджень у сфері освіти, що дає змогу надати зрозумілий і чіткий опис етичної поведінки науковця.

3. *Відповідністю* проаналізованого документа *змінам і викликам*, що регулярно постають перед сучасними дослідниками освіти. Зокрема, врахування культурних відмінностей різних груп учасників освітніх досліджень в умовах напруженого стану світового та вітчизняного суспільства.

4. *Визнанням неупередженості як базової цінності* академічної спільноти, а наявності *дебатів і дискусій* у площині обговорення методології та парадигми дослідження як важливого показника «доброго стану здоров'я» наукового середовища.

У результаті порівняльного аналізу схарактеризовано відмінності національного контексту функціонування академічної спільноти Великобританії й України, що впливає на пріоритети вдосконалення етичного складника дослідницької діяльності в галузі освіти.

Означено потребу уточнити, а в деяких випадках надати визначення ключовим поняттям, якими оперує Кодекс Етики UERA: учасник освітнього дослідження, спільнота дослідників освіти тощо.

Визначено, що окремі положення, зокрема про встановлення факту порушення етичних норм проведення освітнього дослідження та подальших дій, є важливим складником Етичного кодексу Української асоціації дослідників освіти, що потребує подальшого вдосконалення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Про освіту : Закон України від 08.07.2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.
2. Про вищу освіту : Закон України від 27.07.2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Про наукову і науково-технічну діяльність : Закон України від 01.01.2017 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/848-19>.
4. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : Указ Президента України від 25.06.2013 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Resnil D.B. What is Ethics in Research and Why is it Important? / D.B. Resnil [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.niehs.nih.gov/research/resources/bioethics/whatis/index.cfm>.
6. Walton N. What is Research Ethics? / N. Walton [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://researchethics.ca/what-is-research-ethics/>.
7. Smith D. Five Principles for Research Ethics / D. Smith [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.apa.org/monitor/jan03/principles.aspx>.
8. Blakstad O. Ethics in Research / O. Blakstad [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://explorable.com/ethics-in-research>.
9. Hughes J. (and others) European Ethics in Ethics in Research / J. Hughes (and others) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : https://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/textbook-on-ethics-report_en.pdf.
10. Корягін М.В. Основи наукових досліджень : [навчальний посібник] / М.В. Корягін, М.Ю. Чік. – К. : Алерта, 2014. – 622 с.
11. Сидоренко Л.І. Етика науки / Л.І. Сидоренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/etik-sidorenko.html>.
12. Ірвіч С. Етика наукового дослідження як компонент методологічної компетенції студентів / С. Ірвіч [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://pps.udpu.org.ua/article/view/18781>.
13. Лозова В.І. Етика науковця / В.І. Лозова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgiirbis_64.exe?...
14. Москаленко В.Ф. Етика наукових досліджень : [навчальний посібник] / В.Ф. Москаленко. – К. : Нова Книга, 2011. – 168 с.
15. Українська асоціація дослідників освіти // Офіційний сайт [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uera.org.ua/>.
16. Вебінар УАДО «Етичний кодекс дослідника освіти» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : 09-12.03.2017 <https://www.youtube.com/watch?v=E9Wt6rQXVuU>.
17. BERA Ethical Guidelines for Educational Research [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1>.



18. The ethical Appraisal framework: University of Leicester [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www2.le.ac.uk/colleges/ssah/research/ethics/ethics>.

19. AERA Code of Ethics [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.aera.net/>

Portals/38/docs/About_AERA/CodeOfEthics(1).pdf.

20. BERA: Good Practice on Educational Research Writing [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/goodpr1.pdf?noredirect=1>.

УДК 37.0:37.013(477)

ОРГАНІЗАЦІЯ МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ АГРАРНИХ ЗАКЛАДАХ

Петренко Н.В., старший викладач,
завідувач кафедри фізичного виховання
Миколаївський національний аграрний університет

У статті обґрунтовано особливості організації методичної роботи у вищих аграрних навчальних закладах. Проаналізовано основні суб'єкти методичної роботи в університеті, а саме: науково-методичну раду, науково-методичні ради структурних підрозділів університету (інституту, коледжів та кафедри). Розглянуто основні завдання науково-методичної ради університету, які сприяють розвитку викладачів, зокрема їх педагогічної компетентності. Зроблено висновок, що методична робота має забезпечити стабільний процес функціонування та розвитку вищого навчального закладу.

Ключові слова: методична робота, вищий навчальний аграрний заклад, науково-методична рада, факультет, кафедра фізичного виховання, науково-методична комісія, методичне забезпечення.

В статье обоснованы особенности организации методической работы в высших аграрных учебных заведениях. Проанализированы основные субъекты методической работы в университете, а именно: научно-методический совет, научно-методические советы структурных подразделений университета (института, колледжей и кафедры). Рассмотрены основные задачи научно-методического совета университета, которые способствуют развитию преподавателей, в том числе их педагогической компетентности. Сделан вывод, что методическая работа должна обеспечить стабильный процесс функционирования и развития высшего учебного заведения.

Ключевые слова: методическая работа, высшее учебное аграрное заведение, научно-методический совет, факультет, кафедра физического воспитания, научно-методическая комиссия, методическое обеспечение.

Petrenko N.V. ORGANIZATION OF METHODOLOGICAL WORK IN HIGHER EDUCATIONAL AGRICULTURAL INSTITUTIONS

One of the important tasks of methodological work at the Agrarian University is the development of the pedagogical competence of the teacher of the agrarian sector, in accordance with the requirements of modern society, capable of solving the problem of preparing a future specialist in the agrarian sector. The article substantiates the peculiarities of organization of methodological work in higher agricultural educational institutions. The basic subjects of methodical work at the university are analyzed, namely: scientific-methodical council, scientific-methodical boards of structural units of the university, namely: the institute, colleges and departments. The main tasks of the scientific and methodical council of the university that promote the development of teachers, in particular their pedagogical competence are considered. It is concluded that methodological work should ensure a stable process of functioning and development of a higher educational institution. The purpose of the article is to describe and to reveal the structure of the organization of methodical work in higher educational agrarian institutions.

Key words: methodical work, higher educational agrarian institution, scientific-methodical council, faculty, Department of Physical Education, scientific and methodical commission, methodical support.

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань методичної роботи в аграрному університеті є розвиток педагогічної компетентності викладача аграрної галузі, відповідно до вимог сучасного суспільства, спроможного до рішення проблеми

підготовки майбутнього фахівця аграрного сектора.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у характеристиці та розкритті структури організації мето-



дичної роботи у вищих навчальних аграрних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методична робота є важливою складовою частиною навчально-виховного процесу. Вона спрямована на вирішення завдань із підвищення якості підготовки фахівців на основі комплексного підходу до вдосконалення змісту, організації й методів навчання. Розрізняють дві форми методичної роботи: науково-методичну та навчально-методичну. Науково-методична робота орієнтована на створення нових принципів і методів ефективного управління процесом навчання студентів. Навчально-методична робота спрямована на методичне забезпечення й удосконалення наявних форм і видів занять зі студентами [5].

Система методичної роботи аграрного університету містить такі складові елементи: науково-методичну раду університету, науково-методичні ради інституту, коледжу, факультетів, а безпосереднім виконавцем є основний структурний підрозділ університету кафедра (рис. 1).

Центральною ланкою в організації методичної роботи в університеті є Науково-методична рада, яка є колегіальним консультативно-дорадчим органом, що покликаний сприяти вченій раді, ректорату, інститутам, факультетам, коледжам університету в галузі освіти, зокрема, з питань навчально-методичної, редакційно-видавничої, післядипломної освіти та іншої діяльності.

Система методичної роботи в університеті включає такі основні суб'єкти: науково-методична рада, якій підпорядковані науково-методичні ради структурних підрозділів університету (інституту, коледжів та кафедр).

Науково-методична рада діє на підставі Закону України «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти України, постанов Кабінету Міністрів України, нормативних документів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерства аграрної політики та продовольства України, Статуту університету та цього Положення, затвердженого ректором, спираючись на сучасні науково-методичні

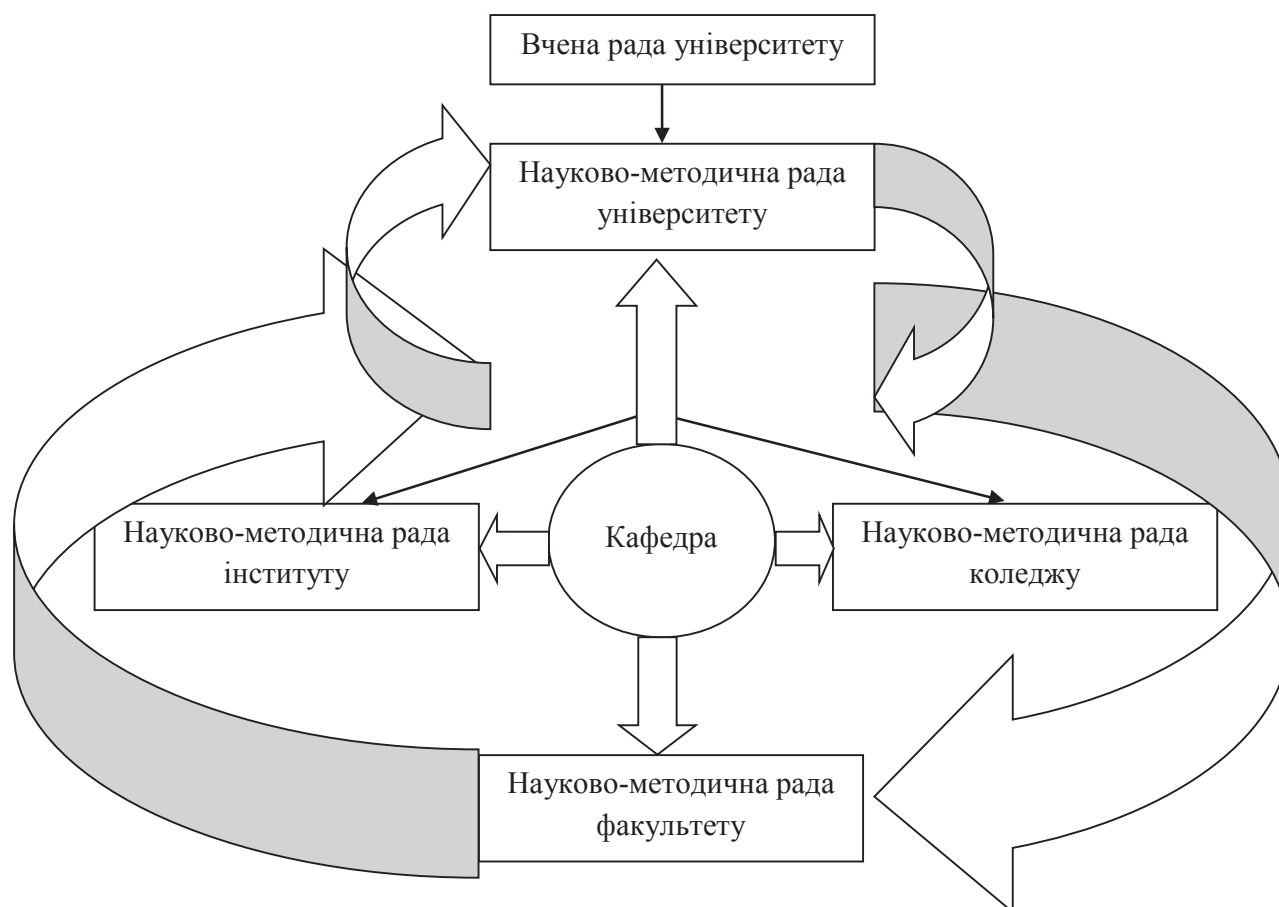


Рис. 1. Система методичної роботи Миколаївського національного аграрного університету

Джерело: складено автором самостійно



досягнення національної та зарубіжної вищої школи.

Метою діяльності науково-методичної ради вищого навчального аграрного закладу є: допомога у впровадженні рекомендацій Науково-методичного центру аграрної освіти в інститутах та на факультетах; узагальнення прогресивного досвіду та подання пропозицій вченій раді університету щодо впровадження сучасних інформаційних технологій та інноваційних методів навчання; сприяння підготовці навчально-методичної літератури науково-педагогічними працівниками університету; розгляд і надання рекомендацій для її опублікування; координація роботи науково-методичних комісій факультетів та коледжів університету; сприяння підвищенню професійного рівня викладацького складу університету і коледжів та забезпечення підготовки кваліфікованих фахівців аграрної галузі; удосконалення організаційного та методичного забезпечення навчально-виховного процесу, його інтенсифікація на основі впровадження сучасних методів навчання, прогресивних освітніх та новітніх інноваційних технологій.

Розглянемо основні завдання науково-методичної ради університету, які сприяють розвитку викладачів, зокрема їх педагогічній компетентності, класифіковано нами на такі групи:

- спрямованість на визначення основних напрямів науково-методичного забезпечення навчально-виховного процесу з урахуванням вітчизняного досвіду, національних традицій і тенденцій розвитку світової освітньої системи;

- узагальнення та впровадження прогресивних технологій навчання;

- проведення науково-методичної експертизи складових елементів стандартів вищої освіти, варіативної частини на їх відповідність сучасним вимогам до професійної підготовки фахівців усіх освітніх та освітньо-кваліфікаційних рівнів, науково-навчальної літератури, дидактичних засобів та програмних документів;

- аналіз якості підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавр, спеціаліст, магістр на факультетах університету;

- розроблення рекомендацій щодо структурування змісту навчальних і робочих програм;

- надання допомоги науково-методичним комісіям факультетів і коледжів щодо впровадження нового покоління галузевих стандартів вищої освіти, нових технологій, методів навчання і виховання, прогресивних форм практичного навчання;

- аналіз форм і методів підвищення кваліфікації (стажування) науково-педагогіч-

них працівників університету та внесення пропозицій вченій раді, ректорату щодо аналізу стану забезпечення студентів навчально-методичною літературою;

- розроблення рекомендацій щодо організації самостійної та індивідуальної роботи студентів, критеріїв оцінки їх знань в умовах впровадження Європейської кредитно-трансфертної системи навчання;

- вивчення та популяризація прогресивного досвіду професійної підготовки у вітчизняних та зарубіжних вищих навчальних закладах;

- сприяння підвищенню педагогічної компетентності викладачів університету і коледжів, організація психолого-педагогічного та методичного навчання молодих викладачів та аспірантів університету;

- надання консультативної допомоги науково-методичним радам факультетів, кафедр із питань планування та організації науково-методичної роботи.

Склад науково-методичної ради, як правило, формується з голів науково-методичних комісій факультетів та найбільш досвідчених викладачів-науковців, начальника навчального відділу, директора бібліотеки та затверджується наказом ректора університету [3]. До складу науково-методичної ради входять: голова ради (ректор університету), проректори з науково-педагогічної роботи, проректор із наукової роботи, секретар, завідувачі кафедр, декани факультетів та особи професорсько-викладацького складу, які мають необхідний досвід ведення та керівництва науково-методичною роботою [2].

Розглянемо роботу науково-методичної ради університету на прикладі Миколаївського національного аграрного університету, координацію якої здійснює вчена рада університету. Головою науково-методичної ради університету, як правило, є перший проректор, який залучає провідних фахівців та науковців університету до роботи в науково-методичній раді. Основними повноваженнями науково-методичної ради є узгодження та контроль за роботою науково-методичними радами підпорядкованих структурних підрозділів: інститутів, факультетів, коледжів.

До компетенції науково-методичної ради аграрного університету належать: науково-методичний супровід впровадження кредитно-трансфертної системи у навчальний процес; координація діяльності науково-методичних комісій факультетів і кафедр щодо науково-методичної роботи в університеті; проведення за дорученням вченої ради університету незалежної експертизи навчальної, наукової та методичної роботи



науково-педагогічних працівників, які рекомендовані до присвоєння вчених звань; здійснення моніторингу діяльності кафедр із питань науково-методичного забезпечення навчального процесу і впровадження новітніх технологій навчання; експертиза науково-методичної та навчально-методичної літератури, підготовленої до друку науково-педагогічними працівниками університету; затвердження плану підготовки та проведення науково-методичних конференцій, семінарів тощо [3].

Науково-методична рада університету має право: направляти до підрозділів університету спеціальні комісії для проведення контролю та надання допомоги з питань науково-методичної роботи; отримувати від підрозділів університету інформацію з питань організації та проведення науково-методичної роботи, діяльності науково-педагогічних працівників; вносити пропозиції до вченої ради щодо удосконалення науково-методичної роботи в університеті; формувати творчі (робочі) групи для організації та проведення науково-методичних заходів в університеті та залучати до роботи в них науково-педагогічних працівників кафедр.

Члени науково-методичної ради університету беруть участь в її засіданнях, своєчасно і якісно виконують доручення голови ради, звітують за проведену роботу. До роботи в комісіях та підготовку доручень залучаються науково-педагогічні працівники університету, які не є членами науково-методичної ради.

Науково-методична рада університету не менше одного разу на рік звітує про свою роботу перед вченою радою університету або ректоратом [3].

Трансформація українського суспільства, його інформаційний прогрес, інтеграція в європейський та світовий освітній простір, зміна освітньої парадигми вищої освіти, переосмислення ціннісних орієнтацій у психолого-педагогічній науці, пошук та впровадження інноваційних освітніх технологій визначають основні напрями навчально-методичної роботи на факультеті [1]. Під методичною роботою у сучасній педагогічній науці розуміють цілеспрямовану діяльність вищого навчального закладу щодо забезпечення психолого-педаго-

гічної та методичної підготовки викладачів, спрямованої на підвищення ефективності освіти, досягнення майстерності у викладанні дисциплін, проведенні різних форм аудиторної і позааудиторної роботи зі студентами [4].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, розвиток сучасної вищої освіти відбувається в умовах інтеграції наукових знань, невизначеності та непередбаченості соціальних ситуацій, зростання кількості міждисциплінарних проблем. Конкурентоспроможність вищого аграрного навчального закладу зумовлена здатністю здійснювати оновлення змісту та структури діяльності в рамках реформування та модернізації системи вищої освіти України. Методична робота має забезпечити стабільний процес функціонування та розвитку вищого навчального закладу. Тому вона має бути організована як комплексна діяльність щодо створення, засвоєння, використання та впровадження сучасних технологій освітнього процесу, які сприяють розвитку освітньої системи і підвищенню якості вищої освіти. Методична складова частина, що присутня в усіх ключових факторах якості освіти, набуває значення провідного чинника сучасних змін.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Навчально-методична робота // Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ped.chnu.edu.ua/?page=ua/11navchalnometod>.
2. Наукова робота в ОНЕУ. ПОЛОЖЕННЯ про науково-методичну раду Одеського національного економічного університету // Інформаційно-обчислювальний центр ОНЕУ. – 2016 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://oneu.edu.ua/pages/science/nmr.php>.
3. Положення про науково-методичну раду МНАУ – 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mnau.edu.ua/ua/16_01.html.
4. Соколова І.В. Технологія організації методичної роботи у ВНЗ / І.В. Соколова // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. – К.: ВПОЛ, 2001. – С. 441–442.
5. Хахула Л.П. Положення про організацію навчально-методичної роботи в білоцерківському національному аграрному університеті / Л.П. Хахула // Розглянуто і схвалено методичною комісією БНАУ Протокол № 10 від 20.03.2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.btsau.kiev.ua/uk/content>.



УДК 378.015:376 (477)

МОДЕРНІЗАЦІЯ ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: ІНКЛЮЗИВНИЙ АСПЕКТ

Удич З.І., к. пед. н.,
докторант кафедри педагогіки та менеджменту освіти
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У статті акцентовано увагу на необхідності модернізації змісту вищої педагогічної освіти з метою підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього закладу. Визначено і охарактеризовано основні фактори, які впливають на вдосконалення змісту освіти. З'ясовано проблематику подальших досліджень з метою впровадження інклюзивної підготовки майбутніх учителів.

Ключові слова: зміст вищої педагогічної освіти, інклюзивна освіта, студентоцентроване навчання, результати навчання, загальні та спеціальні компетенції.

В статті акцентовано увагу на необхідності модернізації змісту вищої педагогічної освіти з метою підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього закладу. Визначено і охарактеризовано основні фактори, які впливають на вдосконалення змісту освіти. З'ясовано проблематику подальших досліджень з метою впровадження інклюзивної підготовки майбутніх учителів.

Ключевые слова: содержание высшего педагогического образования, инклюзивное образование, студентоцентрированное обучение, результаты обучения, общие и специальные компетенции.

Udych Z.I. MODERNIZATION OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION'S CONTENT IN UKRAINE: INCLUSIVE ASPECTS

The need to modernize the content of higher pedagogical education has emerged in connection with the reorganization of the educational industry. The article analyzed the source base and revealed insufficient attention of scientists to the problem of improving the content of higher pedagogical education in order to form the inclusive competences of future teachers. The article defined the main factors of the modernization of higher pedagogical education's content: taking into account the recommendations of the project within the framework of the Bologna Process "Harmonization of Educational Structures in Europe (Tuning)"; introduction of the student-centric approach in the formation of educational programs; improvement of the teacher's profession; methodological substantiation of inclusive education; expansion of the system of pedagogical disciplines with new educational subjects of inclusive content; professional competence of university teachers in issues of inclusive education and pedagogy.

Key words: higher pedagogical education's content, inclusive education, student-centered training, training outcomes, general and special competencies.

Постановка проблеми. У контексті реформування освітньої галузі України особливо актуально постає питання модернізації вищої педагогічної освіти, адже саме від якості фахової підготовки майбутніх педагогів залежить ефективність впроваджуваних реформ.

Одним із пріоритетних напрямків здійснюваних реформ є впровадження інклюзивної форми навчання. Поява дітей із різними нозологіями у дитячих колективах неспеціалізованих дошкільних закладів, у класах середніх загальноосвітніх шкіл вимагає створення для їх соціалізації та едукативного процесу відповідного середовища, одним із компонентів якого є педагог, що здатний працювати в інклюзивній системі освіти. Звідси випливає необхідність перегляду змісту вищої педагогічної освіти з метою підготовки введення до нього інклюзивного аспекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових дослідженнях проблема розвитку вищої освіти в Україні розглядається досить широко, що свідчить про постійний інтерес усіх причетних до освітньої галузі щодо проблеми розвитку професійної майстерності майбутнього вчителя. Так, найчастіше дослідження здійснюються в таких напрямках: державне управління системою вищої освіти (Б. Данилишина, Д. Дзвінчук, Г. Дмитренко, К. Корсак, В. Куценко, В. Луговий, В. Майборода, В. Огнев'юк, В. Паламарчук, А. Прокопенко, О. Яришко); економічні детермінанти в системі вищої освіти (І. Каленюк, О. Куклін); аналіз стану та тенденції розвитку вищої освіти (В. Андрущенко, Г. Артемчук, с. Домбровська, М. Загірняк, О. Кобрій, с. Николаенко, М. Поляков, В. Попович, Г. Січкаренко); тенденції та перспективи якісної підготовки фахівця в контексті



інтеграції українського освітнього середовища у європейське (А. Алексюк, Ю. Беляев, А. Бойко, Г. Васянович, Т. Завгородня, В. Кремень, О. Мішуков, Г. Товканець); різні аспекти організації едукативного процесу (І. Бех, О. Вишневський, с. Золотухіна, І. Зязюн, О. Глузман, с. Порев, З. Слєпкань, М. Чепіль, О. Шабанова, Л. Яременко). Це далеко не повний перелік напрямків дослідження вищої освіти. Однак аналіз джерельної бази виявив недостатню увагу до проблеми модернізації змісту вищої освіти, зокрема, не висвітленими залишаються питання вдосконалення змісту вищої педагогічної освіти з урахуванням впровадження інклюзивної форми навчання.

Постановка завдання. Мета статті полягає в характеристиці основних факторів модернізації змісту вищої педагогічної освіти з метою підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті нашого дослідження визначено певні суперечності, що помітно гальмують процес впровадження інклюзивного навчання в Україні, зокрема в систему середньої загальноосвітньої школи. Серед них:

- нові суспільні вимоги до організації освітнього простору, освіти дітей з інвалідністю і неготовність учителів створювати ефективне інклюзивне середовище, організовувати едукативний процес відповідно до нозологій в учнів;

- соціальне замовлення на формування інклюзивної компетентності педагогічного складу середнього загальноосвітнього навчального закладу та відсутність відповідної системи освіти, недосконалість змісту підготовки майбутніх учителів;

- приведення Українського законодавства у відповідність до норм міжнародного нормативно-правового поля щодо осіб з інвалідністю за наявності суперечностей та неточностей у вітчизняній нормативно-правовій базі, що регламентує інклюзивний аспект освіти;

- входження України до Болонського процесу, де пріоритетним є студентоцентроване навчання і домінування у національній системі освіти викладацько-концентрованого навчання.

Ці та інші суперечності свідчать про розпочатий процес упровадження інклюзивної системи навчання в Україні і неготовність вищих навчальних закладів забезпечити школи вчителями, в яких сформовані інклюзивні компетентності. Саме тому ми вважаємо, що вдосконалення процесу підготовки має розпочатися з модернізації змісту вищої педагогічної освіти. Загально-

прийняте трактування поняття «зміст вищої освіти» передбачає структуру, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації, а також обумовлену потребами суспільства систему знань, умінь і навичок особи, її професійних, світоглядних і громадських якостей [1, с. 321].

До основних факторів модернізації змісту вищої педагогічної освіти в контексті впровадження інклюзивної системи навчання відносимо:

- врахування рекомендацій проекту в рамках Болонського процесу «Гармонізація освітніх структур в Європі (Тюнінг)» (Tuning educational structures in Europe (Tuning)) щодо компетентностей та професіограми сучасного випускника вищого освітнього закладу;

- впровадження студентоцентрованого підходу до формування освітніх програм;

- удосконалення професіограми вчителя;

- методологічне обґрунтування інклюзивного навчання;

- розширення системи педагогічних дисциплін новими навчальними предметами інклюзивного змісту;

- професійна компетентність викладачів вищого навчального закладу в питаннях інклюзивної освіти та педагогіки.

Розглянемо більш детально деякі з цих факторів, що впливають на модернізацію змісту освіти вищого навчального закладу.

Ще у 1997 р., в одному зі своїх інтерв'ю видатний індійський вчений та педагог, професор стратегічного та міжнародного менеджменту Лондонської школи бізнесу (London Business School) та декан факультету Індійської школи бізнесу в м. Хайдарабад S. Ghoshal (26.09.1948 – 3.05.2004 роки життя) вперше акцентує увагу на прямому зв'язку між процесом підготовки майбутнього фахівця та його працевлаштуванням. Відтоді термін «придатність до працевлаштування» (employability) розглядається як сукупність знань, умінь, навичок володіння методами вирішення виробничих проблем, а також здатність і бажання до постійного вдосконалення та професійного розвитку [2]. Ця ідея стала однією з ключових у реформуванні європейської вищої освіти в контексті Болонського процесу.

Одним із найважливіших аналітико-дослідницьких проектів Болонського процесу, який реалізується з 2000 р. європейськими університетами при взаємодії зі сферою праці є «Гармонізація освітніх структур в Європі (Тюнінг)» (Tuning educational structures in Europe (Tuning)) (далі – Проект Тюнінг). Він спрямований на формування загальної методології порівнюваності та сумісності



рівнів і змісту освітніх (навчальних) програм у різних предметних областях вищої освіти. Проект охоплює переважну більшість країн, що підписали Болонську декларацію, включаючи Україну [3, с. 49]. Одним із результатів Проекту Тюнінг є вироблення єдиних підходів до понять «результати навчання» та «компетентності випускника вищого навчального закладу», а також обґрунтування складових загальних та освітніх компетентностей. Саме розуміння цих складових освітнього процесу дозволить правильно сформулювати мету та вдосконалити зміст підготовки майбутніх учителів.

Отже, згідно з методологією Проекту Тюнінг: результати навчання – це формулювання того, що, як очікується, повинен знати, розуміти і продемонструвати студент після завершення навчання.

Вони можуть відноситися до окремого модуля або також до періоду навчання (освітньої програми першого, другого чи третього циклів). Результати навчання визначають вимоги до присудження кредитів, а компетентності являють собою динамічне поєднання знань, розуміння, навичок, умінь і здатностей. Розвиток компетентностей є метою освітніх програм. Вони формуються в різних навчальних дисциплінах і оцінюються на різних етапах [4]. Ці два поняття у методології Проекту Тюнінг чітко розділені та мають свої особливості: результати навчання формулюються викладачами на рівні освітньої програми і мають бути чітко вимірюваними, а компетенції набуваються поступово тими, хто навчається, і формуються лише в системі навчальних дисциплін та можуть починати формуватися в рамках програми одного рівня вищої освіти, а закінчувати формування на вищому рівні вищої освіти [5, с. 7-9]. Натомість у Законі «Про вищу освіту» в чинній редакції від 13 березня 2016 р. у Статті 1 ці поняття фактично є тотожними: компетентність подана як результат навчання, а результат навчання – як сукупність компетентностей.

Відповідно до тлумачення Проекту Тюнінг понять «результати навчання» та «компетентності випускників вищих навчальних

закладів» виокремлено й різні підходи до створення освітньої програми, в якій відображено зміст освіти (табл. 1) [5, с. 9].

Таким чином, перший підхід, який домінує зараз в укладанні освітніх програм у вищих навчальних закладах України, відображає знаннєву парадигму вищої освіти (система «готових», «завершених» знань, умінь і навичок, яка транслюється студентам, при цьому сам студент – лише пасивний об'єкт у навчально-пізнавальній діяльності). Натомість, другий підхід – це втілення гуманістичної парадигми освіти, яка розглядає студента та викладача як рівноправних суб'єктів освітнього процесу [6, с. 129-130]. При цьому створюються відповідні умови для саморозвитку студента, формування у нього необхідних для професії компетентностей.

Концептуальні основи студентоцентрованого навчання (student-centered education) закладено ще в 2-ій пол. XX ст. американськими дослідниками J. Watson, B. Skin, R. Mager і остаточно розроблені після 2000 р. у зв'язку з розвитком Болонського процесу [5, с. 5]. Сьогодні в більшості європейських вищих навчальних закладів домінує саме студентоцентроване навчання, яке пропонує не лише практично спрямований зміст освіти, але й відповідні інноваційні методи та навчання, що робить його привабливим і для випускників українських шкіл. На підтвердження цьому маємо і негативну оцінку Національного експерта з реформування вищої освіти Ю. Рашкевича щодо змісту українських освітніх програм з підготовки затребуваних на ринку праці фахівців: не враховують реальних потреб ринку праці; є орієнтованими на викладача; жорстко і вузько прив'язані до спеціальності; не забезпечують академічну мобільність; занадто регламентовані (від 65% до 90% обсягу освітніх програм (найменування дисциплін, їх обсяг, час викладання, і, здебільшого – форма контролю) нормувалась стандартами вищої освіти, від яких вищий навчальний заклад не мав права відступити); не є гнучкими [7].

У процесі модернізації змісту вищої освіти з метою впровадження інклюзив-

Таблиця 1

Підходи до створення освітньої програми у вищому навчальному закладі

№	Підходи	Зміст
1.	«Орієнтація на вхід» Викладацько-концентроване навчання	Закладено наукові інтереси викладацького складу, наявний науковий потенціал вищого навчального закладу
2.	«Орієнтація на вихід» Студентоцентроване навчання	Орієнтація на модель фахівця, який є (чи буде в найближчому майбутньому) затребуваний на ринку праці, що має забезпечити його високу придатність до працевлаштування



ної підготовки майбутніх учителів необхідно здійснювати компетентнісний підхід (competence-based approach). Єдиної класифікації інклюзивних компетентностей учителів в європейському освітньому просторі на сьогодні не ще укладено, але з цього приводу ведуться активні дискусії та дослідження. Загалом, усі компетенції прийнято розділяти на дві групи: предметно-спеціальні (фахові) (subject specific competences) та загальні компетентності (generic competences, transferable skills). При цьому предметні компетентності визначають як такі, що залежать від предметної області та є важливими для успішної професійної діяльності за певною спеціальністю, а загальні – як універсальні компетентності, що не залежать від предметної області, але важливі для подальшої професійної та соціальної діяльності здобувача в різних галузях та для його особистісного розвитку [8, с. 4-5].

У рамках Проекту Тьюнінг здійснено більше двох десятків різноманітних досліджень, в яких взяли участь понад 100 університетів з 16 країн-учасниць Болонського процесу, за допомогою яких відібрано 85 значущих загальних компетенцій і укладено список із найбільш актуальних 30 загальних компетентностей, якими мають оволодіти сучасні випускники вищих навчальних закладів [9]. При цьому компетентності поділяють за трьома категоріями: інструментальні, міжособистісні та системні.

Пропонуємо розглянути у таблиці 2 виокремлені нами загальні компетентності, як є актуальними для майбутніх учителів інклюзивних класів на основі вироблених рекомендацій Проекту Тьюнінг [10].

Під час модернізації змісту вищої педагогічної освіти необхідно також узяти до уваги і загальні освітні компетентності, які лише нещодавно виокремлені Проектом Тьюнінг, але вже впроваджуються у європейських університетах [11]. Серед них для підготовки вчителів до роботи в умовах інклюзивної освіти визначальними є: можливість розпізнавати та реагувати на різноманітність учнів та ускладнення навчального процесу; консультуватися щодо різних освітніх питань та навичок консультування (психологічне консультування, консультування учнів та батьків); керувати освітніми чи корекційно-розвивальними проектами; керувати та оцінювати освітні програми, заходи та матеріали; вести або координувати міждисциплінарну освітню команду; ефективно спілкуватися з групами та окремими особами; вдосконалення навчального та навчального середовища; створення клімату, що сприяє навчанню; адаптації навчального плану та навчальних матеріалів до конкретного освітнього контексту; розробки та впровадження різноманітних стратегій, заснованих на конкретних критеріях, для оцінки навчання; розробки та реалізації освіти, яка об'єднує людей з інвалідністю; усвідомлення різних ситуацій, в яких навчання може відбутися; різних ролей учасників процесу навчання; прихильність до прогресу та досягнень учнями; компетентності в ряді стратегій викладання та навчання.

Отже, запропоновані компетентності повинні ввійти до оновленої професіограми вчителя, що є офіційним документом, який регламентує технологію побудови вимог, які професія висуває до особистіс-

Таблиця 2

Загальні компетентності випускників вищих навчальних закладів

Категорія	Актуальні для майбутніх учителів інклюзивних класів
Інструментальні компетентності (когнітивні, методологічні, технологічні та лінгвістичні здатності)	Здатність до аналізу і синтезу; здатність до організації і планування; засвоєння основ базових знань з професії; елементарні комп'ютерні навички; навички управління інформацією (уміння знаходити та аналізувати інформацію з різних джерел); розв'язання проблем; прийняття рішень.
Міжособистісні компетентності (навички спілкування, соціальна взаємодія та співпраця)	Здатність до критики та самокритики; взаємодія (робота в команді); міжособистісні навички та вміння; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність спілкуватися з експертами з інших галузей; позитивне ставлення до несхожості та інших культур; етичні зобов'язання.
Системні компетентності (поєднання розуміння, сприйнятливості та знань, здатність планування змін для вдосконалення систем, розроблення нових систем)	Здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі навички й уміння; здатність до навчання; здатність пристосовуватись до нових ситуацій; здатність запроваджувати нові ідеї (креативність); лідерські якості; здатність працювати самостійно; планування та управління проектами; турбота про якість; бажання досягти успіху.



них якостей, психологічних здібностей, психолого-психічних можностей людини [12, с. 153]. Таким чином, проектування змісту навчання у вищих педагогічних закладах має відбуватися відповідно до професіограми, нормативно-правової бази, соціального замовлення, досягнень у розвитку науки та техніки.

Одним із завдань в процесі проектування змісту навчання є введення у зміст освітньо-кваліфікаційної характеристики, освітньо-професійної програми, навчального плану та програм питань інклюзивної освіти. Вже розроблені і впроваджуються у навчальному процесі вищих педагогічних навчальних закладів такі навчальні дисципліни, як «Основи інклюзивної освіти», «Основи інклюзивної педагогіки», «Інклюзивна освіта» та ін. З метою інтенсифікації навчального процесу і для формування у майбутніх учителів компетенцій, необхідних для роботи в умовах інклюзивного навчального закладу, пропонуємо також розширити зміст модулів профільних дисциплін психолого-педагогічного циклу. Це дозволить реалізувати системний підхід до підготовки студентів, акцентувати їхню увагу на основних аспектах реформування освітньої галузі, подолати проблему гнучкості змісту освіти, підвищити кваліфікацію викладацького складу вищого навчального закладу, розв'язати суперечність між необхідністю оновлення змісту та консервативністю цілої системи підготовки майбутніх учителів.

Враховуючи вищевикладене, пропонуємо переглянути і доповнити зміст поширених навчальних дисциплін такими питаннями:

– «Вступ до педагогічної професії»: інклюзивна компетентність учителя; асистент учителя інклюзивного класу як педагогічний працівник;

– «Історія педагогіки»: еволюція суспільних поглядів на інвалідність; історія спеціальної освіти та інклюзії; становлення та розвиток інклюзивної освіти в країнах Європи та Північної Америки; міжнародні організації, що формують політику в галузі інклюзивної освіти; міжнародна законодавча база інклюзивної освіти; інклюзія в українському освітньому законодавстві; інклюзивна школа як новий тип навчального закладу; психолого-медико-педагогічні консультації в Україні;

– «Педагогіка»: загальні основи педагогіки (моделі і принципи інклюзивної освіти, її переваги та недоліки; класифікація психофізичних порушень учнів, які можуть навчатися в інклюзивному класі); теорія виховання (організація виховного середовища в інклюзивному навчальному закладі; етапи розвитку інклюзивного класу; підго-

товка учнів з типовим розвитком до появи учнів з інвалідністю); дидактика (стратегії навчання в інклюзивному класі; допоміжні засоби комунікації; система оцінювання навчальних досягнень учнів з різними психофізичними порушеннями; портфоліо учнів; профорієнтаційна робота);

– «Методика викладання навчального предмету» (за фахом): курикулум інклюзивного навчального процесу; модифікація навчальних посібників; альтернативні технології навчання; особливості відбору й застосування наочних засобів навчання на уроці в інклюзивному класі; критерії і методи оцінювання навчальних досягнень учнів з різними типами порушень психофізичного розвитку; функції асистента учителя інклюзивного класу;

– «Школознавство»: поняття: «Лінза інвалідності», «Індекс інклюзії»; основи універсального дизайну; план розвитку інклюзивного навчального закладу; командна діяльність в умовах інклюзивного навчального закладу; планування й організація навчально-виховного процесу в інклюзивному навчальному закладі; взаємодія із суспільними інституціями з метою організації навчально-виховного процесу інклюзивної школи; функціональні обов'язки менеджера інклюзивної школи, його професіограма;

– «Психологія»: інвалідність як суспільна проблема; дитяча інвалідність в Україні; критерії життєдіяльності і параметри їх оцінки; складові психологічного моніторингу в інклюзивній школі; цілі та завдання психокорекційних заходів в інклюзивній школі; психолог як член мультидисциплінарної команди в інклюзивній школі; психолого-педагогічний супровід учнів з інвалідністю в умовах інклюзивного класу;

– «Конфліктологія»: принципи етикету в спілкуванні з людиною з інвалідністю (за видами психофізичного порушення);

– «Психологія сім'ї» стилі виховання у сім'ях з дітьми із інвалідністю, їх корекція; батьки дітей з інвалідністю як члени мультидисциплінарної команди інклюзивної школи; тактики і методи роботи з батьками дітей з інвалідністю; роль батьків в оцінюванні рівня розвитку дитини; батьки у ролі асистента-волонтера вчителя та адвоката своєї дитини; збір і зберігання батьками інформації про дитину;

– «Психологія мас»: соціальна ізоляція, інклюзія, інтеграція, сегрегація; суспільні стереотипи щодо осіб з інвалідністю та їх подолання;

– «Соціальна педагогіка»: модель соціально-педагогічної підтримки сімей із дітьми з інвалідністю; оцінювання соціальних умінь учнів з інвалідністю.



Даний перелік не є вичерпним, адже питання організації інклюзивної освіти, зокрема підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного класу, особливості організації едукативного процесу в ньому, взаємодія із людьми з різними видами психофізичних порушень є предметом сучасних досліджень. Важливо, щоб сучасний випускник вищого педагогічного навчального закладу оволодів інформацією про: зарубіжний досвід реалізації інклюзивної освіти; Концепцію розвитку інклюзивної освіти в Україні; особливості шкільної реформи: переходу від роздільних систем освіти до інклюзивних шкіл; взаємозв'язок інклюзивної педагогіки з іншими предметами за фахом і з сучасними проблемами (в т.ч. в галузі освіти); основні категорії інклюзивної педагогічної науки; взаємозв'язок навчання, виховання і розвитку особистості в інклюзивній освіті; понятійно-термінологічний апарат та вміння його застосовувати; зміст сучасної інклюзивної освіти; методи управління інклюзивною школою на засадах менеджменту освітніх інновацій; методи контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими потребами; особливості розвитку дітей із різними психофізичними порушеннями; організацію навчання дітей із різними особливими потребами; загальні принципи здійснення адаптації та модифікацій навчально-виховного процесу.

Передбачається також, що у процесі вивчення питань інклюзивної освіти та педагогіки у студента буде сформовано наступні компетенції: уміння розрізняти особливості розвитку дітей з психофізичними порушеннями; формувати освітнє середовище для дітей з особливими освітніми потребами шляхом забезпечення психолого-педагогічного, медико-соціального супроводу; визначати мету, завдання, принципи, методи впровадження інклюзивної освіти; забезпечувати інклюзивний підхід до навчання дітей з особливими потребами; розробляти індивідуальні навчальні плани та програми для дітей з особливими освітніми потребами на основі визначення їхніх потреб; уміння застосовувати ефективні стратегії взаємодії з різнопрофільними фахівцями та батьками дітей з особливими потребами; реалізовувати програми із соціально-педагогічного супроводу дітей та підлітків; застосовувати підходи диференційованого викладання та оцінювання навчальних досягнень та розвитку дітей з особливими освітніми потребами [13, с. 5–6].

Оскільки зміст освіти відображається у відповідних підручниках та посібниках, то постає одночасна проблема їхнього

вдосконалення в контексті впровадження інклюзивної системи навчання. На жаль, сучасна навчальна література психолого-педагогічного змісту, яка розглянута вище, не висвітлює питання інклюзії, оскільки програми навчальних дисциплін цього ще не передбачають. Щоправда, вже розроблені перші підручники та посібники, які забезпечують викладання навчальних дисциплін з інклюзивної освіти та педагогіки, але попит на них свідчить про їх недостатню кількість [14–17].

З метою сприяння формуванню пропонувананих компетентностей у процесі вивчення навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти» нами розроблено для студентів практикум з однойменною назвою. У навчальному посібнику подано різні види та різновидові завдання, метою яких є не лише закріплення психолого-педагогічних знань майбутнього учителя, але й формування відповідних умінь і навичок, світоглядних позицій та початкового досвіду з організації едукативного процесу в інклюзивному класі, а також тестові завдання для самоперевірки, список пропонувананих джерел. Загалом, практикум виконує такі функції: засвоєння і поглиблення знань, умінь і навичок, набутих у ході вивчення навчальної дисципліни «Основи інклюзивної освіти»; узагальнення знань з психолого-педагогічних дисциплін; розвиток професійних умінь та навичок; виявлення педагогічних здібностей студентів та їх розвиток; практичне застосування здобутих знань; закріплення відомих способів дій та залучення до творчої діяльності, оволодіння навичками різних форм кодифікації інформації (схеми, таблиці, ментальні карти, інфографіка та ін.); спонукання до самостійного вирішення стандартних ситуацій; залучення до самостійного пошуку та аналізу науково-педагогічних джерел, сучасного стану розвитку освіти; формування активної життєвої і професійної позиції; мотивування до професійного самовдосконалення; сприяння формуванню гуманістичного світогляду; виробляти вміння критично мислити, надавати рекомендації; формування усвідомлення значущості педагогічної діяльності у розвитку суспільства [18].

З метою вироблення рекомендацій щодо реформування національної системи вищої освіти в Україні створено робочу групу супроводу Болонського процесу, яка вже погодила першочергові завдання та план діяльності, а також сформувала підгрупу з підготовки звіту до конференції, що відбудеться в травні 2018 року [19]. Очікуємо, що результатом діяльності даної групи стануть конкретні рекомендації щодо модер-



нізації змісту вищої освіти з урахуванням інклюзивного аспекту.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, здійснюючи модернізацію вищої педагогічної освіти в Україні, необхідно врахувати запити суспільства на вчителя нового покоління та відповідний досвід зарубіжних освітніх систем. До основних факторів модернізації змісту вищої педагогічної освіти з метою підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища відносимо: рекомендації Болонського процесу щодо компетентностей випускників вищих навчальних закладів, зокрема педагогічних; професіограму сучасного учителя; студентоцентризований підхід у проектуванні навчального процесу; методологічне обґрунтування інклюзивного навчання. Дане дослідження не є вичерпним. В подальшому планується розглянути та дослідити питання професіограми викладача вищого навчального закладу, який здійснює інклюзивну підготовку майбутніх учителів та розробити модель такої підготовки, запропонувати шляхи вдосконалення системи отримання студентами практичного досвіду роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія освіти. Академія пед. наук України / гол. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. The individualized corporation: An interview with Sumantra Ghoshal // *European Management Journal*, Volume 15, Issue 6, December 1997, Pages 625-632 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0263237397000467?via%3Dihub>.
3. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад.: І.І. Бабин, Я.Я. Болюбаш, А.А. Гармаш й ін.] ; за ред. Д.В. Табачника і В.Г. Кременя. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
4. Вступне слово до Проекту Тьюнінг – гармонізація освітніх структур у Європі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf.
5. Розроблення освітніх програм: Методичні рекомендації / [В.М. Захарченко, В.І. Луговий, Ю.М. Рашкевич, Ж.В. Таланова] ; за ред. В.Г. Кременя. – К.: ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
6. Основи педагогіки вищої школи: [навчальний посібник] / Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ, В.В. БОНДАРЕНКО, О.С. ПОНОМАРЬОВ, З.О. ЧЕРВАНЬОВА – Харків : НТУ «ХП», 2005. – 600 с.
7. Рашкевич Ю.М. Матеріали Національної команди експертів з реформування вищої освіти, проекту ЄС «НЕО в Україні» / Ю.М. Рашкевич [Електронний ресурс]. – Режим доступу : file:///C:/Users/Admin/Downloads/Kyiv_Oct21_2015_RashkevychEduStand.pdf.
8. Положення про формування переліку та обрання навчальних дисциплін студентами / уклад. О.О. Азюковський, М.В. Бабенко, В.І. Бузило, Ю.О. Заболотна, О.Б. Іванов О.Б. та ін. – Дніпро : НГУ, 2017. – 13 с.
9. Tuning educational structures in Europe: Generic Competences [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/generic.html>.
10. Tuning educational structures in Europe: Competences: Downloadable documents on this subject [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences.html>.
11. Tuning educational structures in Europe: Education – Specific Competences [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.unideusto.org/tuningeu/competences/specific/education.html>.
12. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.] / В.Л. Ортинський – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
13. Удич З.І. Основи інклюзивної освіти: методичні рекомендації до вивчення навчальної дисципліни / З.І. Удич – Тернопіль : КІМ «ПРИНТ-ОФІС», 2015. – 134 с.
14. Основи інклюзивної освіти. : [навчально-методичний посібник] / за заг. ред. Колупасової А.А. – К. : «А.С.К.», 2012. – 308 с.
15. Швед М. Основи інклюзивної освіти: [підручник] / Марія Швед – Укр. катол. ун-т, Гуманітар. ф-т, Каф. заг. та соц. педагогіки. – Львів : Вид-во Укр. катол. ун-ту, 2015. – 358 с.
16. Удич З.І. Основи інклюзивної освіти: [навчально-методичний посібник] / Зоряна Удич – ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Тернопіль: Принт-Офіс, 2015. – 380 с.
17. Шевців З.М. Основи інклюзивної педагогіки: [підручник] / З.М. Шевців. – К. : «Центр учбової літератури», 2016. – 248 с.
18. Удич З.І. Інклюзивна освіта: Практикум для студентів педагогічних спеціальностей / З.І. Удич – Тернопіль : КІМ «ПРИНТ-ОФІС», 2016. – 141 с.
19. Робоча група супроводу Болонського процесу в Україні надасть рекомендації щодо реформування національної системи вищої освіти : Офіційний сайт Міністерства освіти і науки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/usi-novivni/povidomlennya/2017/05/17/robocha-grupa-suprovodu-bolonnskogo-proczesu-v-ukrayini-nadast-rekomendacziyi/>.



УДК 37. 091.3:78(075.8)

ЕТАПИ РОЗВИТКУ НАУКИ І КЛАСИФІКАЦІЯ НАУКОВИХ ЗНАНЬ

Черкасов В.Ф., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри музично-теоретичних та інструментальних дисциплін
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті порушуються питання розвитку науки, починаючи з давнини і закінчуючи сучасним періодом її розвитку. Визначається роль науки, як соціально значущої сфери людської діяльності. Обґрунтовано сутність наукової теорії та здійснено класифікацію наук, що уможлиблює самостійність кожної галузі знань, розкриває закономірні зв'язки між об'єктами, визначає їхнє місце й основні властивості в цілісній системі, є засобом збереження та пошуку інформації.

Ключові слова: наука, знання, класифікація наук, диференціація науки, наукознавство, гуманізація, науково-технічна революція, інформаційне суспільство.

В статье рассматриваются вопросы развития науки, начиная с античности и заканчивая современным периодом ее развития. Определяется роль науки как социально значимой сферы человеческой деятельности. Обоснована сущность научной теории и предпринята попытка классификации наук, что представляет самостоятельность каждой отрасли знаний, раскрывает закономерные связи между объектами, определяет их место и основные характеристики в целостной системе, является способом сохранения и поиска информации.

Ключевые слова: наука, знания, классификация наук, дифференциация науки, наукознание, гуманизация, научно-техническая революция, информационное общество.

Cherkasov V.F. STAGES OF DEVELOPMENT OF SCIENCE AND CLASSIFICATION SCIENTIFIC KNOWLEDGE

The article raises issues of development of science from ancient times to the present. The role of science as a socially significant sphere of human activity is determined. The essence of scientific theory is grounded and the classification of sciences is carried out, which enables the independence of each branch of knowledge, reveals the regular connections between objects, determines their place and basic properties in the integral system, is a means of preservation and information seeking.

Key words: science, knowledge, classification of sciences, differentiation of science, science of science, humanization, scientific and technological revolution, information society.

Постановка проблеми. Інтеграція до світового Європейського співтовариства уможлиблює створення необхідних умов для підготовки фахівців нової генерації. Інноваційні процеси спрямовані на модернізацію освіти і науки, в певній мірі впливають на зміни в організації діяльності студентських товариств у педагогічних університетах. Майбутній викладач повинен володіти як фаховими компетентностями, так і бути спроможним організувати науково-пошукову роботу в певних напрямках наукового дослідження. Цей процес забезпечується взаємодією освіти і науки, спрямовується на якісну підготовку майбутньої наукової еліти нації у вітчизняних педагогічних навчальних закладах різних рівнів акредитації.

Взаємодія освіти і науки сприймається як комплексний процес, в якому студенти педагогічних університетів і викладачі фахових кафедр відіграють провідну роль. За такої ситуації опанування студентами еволюцією науки і класифікацією наукових знань є доцільним і своєчасним.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових досліджень педагогічного спрямування доводить, що зарубіжні й вітчизняні науковці, з-поміж яких: Г. Артемчук, М. Білуха, П. Дмитренко, Д. Єрін, А. Єріна, І. Єрмакова, В. Захожай, с. Гончаренко, В. Давидов, В. Ковальчук, М. Кочерган, В. Кремень, І. Кузнецов, В. Курило, Г. Кловак, П. Лузан, А. Лудченко, Л. Моїсєєв, А. Наринян, П. Образцов, О. Пехота, Т. Примак, В. Сидоренко, А. Філоненко, Г. Цехмістрова в різній мірі обґрунтовують й розкривають предмет і сутність науки як сфери людської діяльності, презентують різні підходи щодо характеристики етапів розвитку науки і класифікації наукових знань. Тематика нашого наукового пошуку значно доповнює дослідження вищезазначених науковців і уможлиблює схарактеризувати етапи розвитку науки і здійснити класифікацію наукових знань з метою підготовки студентів до роботи у студентських наукових товариствах.



Постановка завдання. Виходячи із заявленої проблематики, мета статті полягає в обґрунтуванні етапів розвитку науки і класифікації наукових знань.

Виклад основного матеріалу дослідження. Наука пройшла складний і довгий шлях свого розвитку. Починаючи з античного світу, з'являлися елементарні знання про природу й людство, які узагальнювалися і передавалися наступним поколінням через обряди, традиції, писемність.

З розвитком продуктивних сил і виробничих відносин, поділенням праці на фізичну і розумову, з'являються елементарні знання, які носять емпіричний характер і стимулюють розвиток науки. Це сприяло розвитку так званої *античної науки*, яка пояснювала реальний світ через концепцію закономірного початку. *Античній науці були притаманні риси натуральної філософії або натурфілософії.*

З розвитком відомостей про навколишній світ у країнах Давнього Сходу, Вавилону, Єгипту, Індії, Китаю люди за допомогою фантазій створювали релігійно-антропоморфні уявлення про надприродні сили, які панували у природі й певним чином впливали на їхню долю і життя. Фантастичні вимисли перепліталися з науковими знаннями про навколишній світ.

Тож цілком закономірно, що з'явилися різні погляди на виникнення і становлення науки. Вважається, що в Європі наука виникла ще в VI–V століттях до нашої ери, і пов'язано це з розділенням розумової та фізичної праці, розвитком виробництва й утворення соціально-економічних відносин між учасниками тієї чи іншої сфери діяльності. Мислителі того часу Платон, Сократ і Аристотель досліджували діалектичну природу мислення, вивчали принципи побудови й логіку формування суджень, питання термінології, виводили закономірності умовиводів.

Безперечно, наука є складовою духовної культури людства. Історичний досвід переконує нас у тому, що наукові знання, набуті протягом багатьох тисячоліть, мають великий потенціал прогресивного характеру. Сократ і Платон активно обговорювали співвідношення істини й добра, були переконані, що людина за своєю природою прагне до кращого, а зло чинить внаслідок незнання. Пророки Старого і Нового Завіту вважали, що любов до Бога та ближнього проголошується вищою цінністю релігії, науки й мистецтва. Завдяки цьому ми є свідками пізнання багатьох творів літератури й поезії, музичного та образотворчого мистецтва, в яких зображено і відтворено вищі цінності людської цивілізації.

Стародавні філософи постійно перебували в пошуку істини. У зв'язку з цим з'являються варіанти класифікації знань. З розвитком цивілізації у Стародавній Греції й Римі відбувалося збагачення емпіричних знань про людину й суспільство, розпочався процес диференціації науки, зароджувалися філософія, логіка, астрономія, медицина, психологія, математика, геометрія, географія, зоологія, ботаніка, мистецтво.

Сучасні дослідники доходять висновку, що наука почала формуватися в XVI–XVII століттях. За ці часи вона перетворюється у важливий соціальний та гуманітарний інститут, які здійснили значний вплив на різні сфери розвитку суспільства і культури. Саме у науці, починаючи з XVII століття, зафіксовано значну кількість досягнень, відбувається збільшення обсягу наукової інформації, зростає кількість молодих людей, які присвячують своє життя науковій діяльності. Відомі вчені А. Бекон та Г. Галілей вивчали природу наукового пізнання й динаміку його розвитку, обґрунтовували власні погляди щодо використання теоретико-систематизованих знань про дійсність. Г. Гегель довів, що методом пізнання і духовної діяльності є діалектика, а процес буття і мислення побудовано на низці протиріч, які утворюють наукову картину світу.

Розвиток науки як сфери людської діяльності чергується з екстенсивними та революційними періодами або науковими революціями, завдяки яким змінюється її структура, принципи пізнання, поняття, категорії і методи, форми організації. Для науки характерно діалектичне поєднання процесів її диференціації та інтеграції, розвиток фундаментальних і прикладних досліджень. У цей період сталися видатні відкриття в різних галузях науки. М. Коперник і Г. Галілей обґрунтовують геліоцентричну систему побудови світу, І. Ньютон відкриває закон всесвітнього тяжіння, Г. Мендель виявляє основні закони спадковості, М. Ломоносов і А. Лавуазьє доводять закон збереження маси в її хімічних перетвореннях. Це стало першим етапом революційних процесів, які суттєво змінили погляди на всесвіт і навколишнє середовище.

Другий етап починається із середини XIX століття й характеризується в історії науки як період революції природознавства. У середині тисячоліття Д. Менделєєвим було відкрито періодичний закон у хімії, створено періодичну систему елементів, М. Шлейден і Т. Шванн обґрунтували клітинну будову рослинних і тваринних організмів, Ч. Дарвін створив еволюційну теорію і закон збереження та перетворення



енергії, І. Кант і П. Лаплас створили космогонічну теорію.

Наприкінці XVIII століття наукова революція переросла в промислову, наслідком якої була розбудова капіталістичного індустріального суспільства й індустріальної цивілізації. Відтоді розвиток науки значною мірою було зумовлено потребами економіки й виробництва.

У XIX столітті наука зазнала істотних змін, її диференціація спричинила формування багатьох самостійних наукових дисциплін з відповідними сферами компетенцій. У цьому процесі механіка втратила монополію на тлумачення загальнонаукової картини світу, зміцніли позиції біологія, хімія, геологія. Суттєво змінився стиль наукового мислення, в якому важливого значення набула ідея розвитку. Неухильно зростав її суспільний авторитет і престиж.

Кінець XIX – початок XX століття причинив появу нової, неklasичної науки, якій належать відкриття електрона, радіо, перетворення хімічних елементів, створення теорії відносності й квантової теорії, проникнення в мікросвіт і пізнання великих швидкостей. Радикальні зміни відбулися в усіх сферах наукового знання. Заявили про себе нові наукові напрями, зокрема кібернетика й теорія систем. Дж. Томсоном було відкрито електрон, М. Планк заклав основи квантової теорії, П. Кюрі та М. Склодовсько-Кюрі виявлено дискретний характер радіоактивного випромінювання, В. Рентгеном доведено закон рентгенівського випромінювання, А. Ейнштейном розроблено основи загальної теорії відносності.

Особливого значення в пізнанні почали набувати теорії і моделі, вибудовані пізнавальним суб'єктом за допомогою математичного, статистичного, комбінаторного та інших підходів. У сфері пізнання та в координатах кожної з наук посилюється процес диференціації, наслідком якого стало збільшення кількості наукових дисциплін і шкіл. Завдяки цьому окреслилася тенденція до плюралізму. Прийнятним стало існування в межах науки різноманітних шкіл і напрямів, різних поглядів на одну проблему. На вищих рівнях пізнання виявив себе і плюралізм загальних картин світу, що претендували на істинність.

Незаперечним є факт, що швидкими темпами розвивалася наука у XX столітті. Було створено новий розділ, який отримав назву наукознавства. *Наукознавство вивчає закономірності функціонування і розвитку, структуру й динаміку наукової діяльності, взаємодію науки з іншими сферами матеріального і духовного життя суспільства.* Це – епоха масового виробництва,

створення кооперативних підприємств з використання сил природи. Наука стає функцією виробничого процесу. Потреби суспільства зумовили розвиток технічних наук, техніка почала впливати на виробництво, що спричинило *початок епохи науково-технічної революції.*

Науково-технічна революція сприяла розвитку раціоналізму й розуму. В суспільстві відбувалася концентрація виробництва і населення, формувалися цінності, пов'язані з використанням можливостей природного середовища. Разом з тим людство винесло дві світові війни, геноцид, наслідки атомних випробувань, погіршився стан довкілля, з'явилися нові хвороби, відбулися виснаження природних ресурсів, деградація всіх сфер життя, руйнування духовних цінностей. У середині XX тисячоліття суспільство ввійшло в період найвищого свого розвитку, що створило загрозу його існування.

Сучасний етап наукового пізнання називають *етапом антропосферного, біосферного чи ноосферного розвитку.* Економічне зростання відбувається за рахунок обслуговуючої економіки. Знання поєднуються з інформаційними технологіями, втрачаються духовні цінності. *Цей період постіндустріального суспільства отримав назву інформаційного суспільства.*

Основою цього суспільства є новітні високі й тонкі технології, які ґрунтуються на нових джерелах і видах енергії, нових матеріалах і засобах управління технологічними процесами. Виняткову роль при цьому відіграють комп'ютери, засоби масової комунікації й інформатики, розвиток і поширення яких набули гігантських масштабів.

Характерною особливістю сьогодення є *гуманізація науки*, надія на те, що творча діяльність людини сприятиме розвитку біосфери та перетворенню її в ноосферу, задоволенню всіх соціальних, матеріальних і духовних потреб суспільства. *Гуманізація науки означає «олюднення» стосунків учасників творчого процесу, повага один до одного, установа гуманних, довірчих стосунків між членами суспільства.*

На сучасному етапі наука інтегрує в собі всі умови й компоненти відповідної діяльності, з-поміж яких: наукові установи, система наукової інформації, методи науково-дослідної роботи, понятійний і категоріальний апарати, набуті раніше наукові знання, учені з їхніми знаннями й досвідом, розподіл і кооперація наукової діяльності, експериментальне й лабораторне устаткування. Це змушує вченого мислити й творити відповідно до загальнолюдських цінностей, розвиваючи й створюючи необхідні цінності.



Специфічною ознакою наукових досліджень з музичної педагогіки й теорії і методики музичної освіти є їхній творчо-пошуковий характер, бо ці дослідження спрямовані на виявлення нових тенденцій і закономірностей розвитку певних явищ музично-освітньої галузі, здобуття нових знань і установлення нових фактів у формуванні світоглядної позиції учасника культурно-освітнього процесу.

На сучасному етапі розвитку суспільства дослідження й методи науки широко використовуються в розробці програм соціально-економічного та культурно-освітнього розвитку. Науковий і практичний досвід сприяє зарубіжним і вітчизняним науковцям створювати власні концепції, побудовані на сталих підходах, спрямовані на розв'язання актуальних і необхідних потреб суспільства. Залежно від обставин, сприятливих чи навпаки, цей процес певною мірою вплинув і на розвиток музично-освітньої галузі. Наприкінці ХХ століття на основі теоретичних розробок науковців і практичного досвіду вчителів-новаторів було створено нову концепцію художньо-естетичного виховання молоді, яка стала базовою у формуванні інтелектуально-художнього мислення суб'єктів навчально-виховного й культурно-освітнього процесу.

З розвитком суспільства спостерігається тенденція до класифікації наукових знань. За часи давнього періоду й середньовіччя панівною вважалася *філософія як особлива форма пізнання світу, що виробляє систему знань про фундаментальні принципи буття людини, про найзагальніші суттєві характеристики людського ставлення до природи, суспільства та духовного життя у всіх його основних виявах*.

Першу спробу класифікувати науки запропонував Аристотель. Він виділив теоретичні, практичні й поетичні науки. У *середньовіччі* лідером наук стали теологічні (католицизм), під егідою яких розвинувся релігійний світогляд. Арабський мислитель аль-Кінді запропонував три напрями розвитку наук, а саме: логіка й математика, природознавчі науки й метафізика. Відомий вчений мусульманського світу Авіценна всі знання поділяв на теоретичні та практичні.

В Європі в період середньовіччя склалася система наук, до яких належали «вільні мистецтва», як-от: граматики, діалектика і риторика, так звані «триумвірат наук»; арифметика, геометрія, астрономія і музика складали «квадріум» наук, над якими стояла «верховна наука» – теологія.

В епоху *Відродження* у країнах Західної Європи виникла істинна наука у вигляді природознавства. Вона відходить від тео-

логії і стає самостійною наукою у зв'язку з потребами промисловості, яка вже зародилася і почала розвиватися. У цей період інтенсивно нагромаджуються факти механічного, фізичного й хімічного характерів, конструювання нових інструментів і розробка нового експериментального методу досліджень явищ природи, відбуваються значні географічні відкриття тощо.

Характерною особливістю епохи *Відродження* стала диференціація наук, коли часткові знання необхідно було видобувати із загального контексту. Поштовхом стало те, що пізнання людини вступило в аналітичну стадію розвитку, яке спровокувало диференційований підхід до пізнання закономірностей еволюції тієї чи іншої галузі знань. Класифікація здійснювалася з урахуванням предмета, характеру, взаємозв'язку різних видів досліджень.

Оформлення науки як соціального інституту, відбулося *на початку XVIII століття*, коли в Європі були створені наукові товариства й академії, а також почали видаватися наукові журнали. Високими темпами *тривала диференціація наук*. Це обумовлювалося тим, що в мисленні вчених того часу панував односторонньо зрозумілий аналітичний метод. З'являлися нові науки з обмеженим за обсягом предметом дослідження, дрібними розділами й підрозділами.

На початку XIX століття О. Конт виділив шість основних наук, які розташували у наступному порядку: математика, астрономія, фізика, хімія, фізіологія, соціологія. Уже в середині XIX століття провідні позиції займають економічні й соціальні науки. Зростає кількість гуманітарних закладів, де молодь має можливість здобути освіту. У зв'язку з цим змінюється ситуація щодо диференціації наук у *другій половині XIX століття*. Виявилася нова тенденція від ізольованості наук до виникнення наук проміжного, або перехідного характеру, які створювали зв'язувальні ланки між раніше розірваними й зовнішньо зіставленими одна біля одної науки. Основою для знов виниклих міждисциплінарних галузей наукового знання слугували об'єктивні переходи між різними формами руху матерії.

У *XX столітті* формується наукознавство, одним із основних завдань якого є розробка класифікації наук, що визначає місце кожної науки в загальній системі наукових знань і взаємозв'язок усіх наук. Класифікація наук у наукознавстві виконує функції групування наукових знань в певні системи, що сприяє уніфікації науки, її міжнародним зв'язкам і зростанню темпів розвитку.

Для розв'язання проблем класифікації наук застосовують такі підходи, як: мето-



дологічний, гносеологічний, логічний. Сучасна класифікація наук розкриває взаємозв'язок природничих (фізика, хімія, біологія, географія, астрономія та ін.), технічних (радіотехніка, машинобудування, літакобудування, ракетобудування), суспільних (економічні, філологічні, філософські, логічні, психологічні, педагогічні, історичні та ін.) наук. В основі такої класифікації лежать специфічні особливості вивчення різними науками об'єктів матеріального світу. *Класифікація уможливорює самостійність кожної галузі знань, розкриває закономірні зв'язки між об'єктами, визначає їхнє місце й основні властивості в цілісній системі, є засобом збереження та пошуку інформації.*

Класифікація наук має велике наукове значення. Спираючись на предметні й методичні зв'язки наукових дисциплін та їх груп, класифікація сприяє спрямованому руху науки від емпіричного нагромадження знань до рівня теоретичного синтезу, системного підходу до наукових проблем.

За характером спрямованості й безпосереднього ставлення до практики науки прийнято поділяти на фундаментальні і прикладні. Завданням фундаментальних наук є пізнання законів, що управляють поведінкою і взаємодією базисних структур природи й суспільства. Прикладні науки можуть розвиватися з перевагою як з теоретичної, так і практичної проблематики.

Вищою атестаційною комісією (ВАК) України за згодою Міністерства освіти і науки України Державним комітетом у справах науки і технологій України затверджена така Національна класифікація наук: фізико-математичні; хімічні; біологічні; геологічні; технічні; сільськогосподарські; історичні; економічні; філософські; філологічні; географічні; юридичні; педагогічні; медичні; фармацевтичні; ветеринарні; мистецтвознавство; архітектура; психологічні; воєнні;

національна безпека; соціологічні; політичні; фізичне виховання й спорт; державне управління.

Висновки. З огляду на сказане та зважаючи на розробленість проблеми, варто зазначити, що виникнення і розвиток науки як сфери діяльності, спрямованої на здобуття теоретичних і практичних знань на всіх етапах становлення і розвитку суспільства, сприяло зростанню інтелектуального й духовного потенціалу, здобуття нових знань про нескінченну гармонію з природою. У різні історичні періоди тривалий час лідерство займала філософія, потім виокремлювалися різні галузі наук. У ході розвитку світової наукової думки на межі різних видів наук розвивалися нові суміжні галузі наукових знань.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білуха М.Т. Методологія наукових досліджень: [підручник] / М.Т. Білуха – К.: АБУ, 2002. – 480 с.: іл.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
3. Ковальчук В.В. Основи наукових досліджень: [навчальний посібник] / В.В. Ковальчук, Л.М. Моїсєєв. – 5-е вид. – К.: «Видавничий дім «Професіонал», 2008. – 240 с.
4. Пехота О.М. Основи педагогічних досліджень: від студента до наукової школи: [навчально-методичний посібник] / О.М. Пехота, І.П. Єрмакова. – Миколаїв: Іліон. Серія «Педагогічна освіта – ХХІ», 2012. – 340 с.
5. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень. Конспект лекцій: [навчальний посібник] / А.С. Філіпенко – К.: Академвидав, 2005. – 208 с.
6. Цехмістрова Г.С. Основи наукових досліджень: [навчальний посібник] / Г.С. Цехмістрова – К.: Видавничий дім «Слово», 2006. – 240 с.
7. Черкасов В.Ф. Основи наукових досліджень у музично-освітній галузі: [підручник] / Володимир Черкасов – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, Харків: ФОП Озеров, 2017. – 316 с.



УДК 37.02

THE PROBLEM OF HEALTH PRESERVATION IN THE HERITANCE OF THE TRANSCARPATHIAN EDUCATORS OF THE SECOND HALF OF THE 19TH – THE FIRST HALF OF THE 20TH CENTURY

Sheian M.O., methodologist of the research laboratory
of healthcare-saving technologies

Transcarpathian Institute of Postgraduate Pedagogical Education

У статті розкрито внесок закарпатських педагогів та просвітителів другої половини XIX – першої половини XX століття у розв'язання проблеми здоров'язбереження та здоров'япокращення учнівської молоді. Проаналізовано різні підходи до формування здорового способу життя молодого покоління у контексті цілісного підходу до розвитку особистості. Відзначено, що розглянуті педагогічні погляди закарпатських діячів є актуальними у наш час і можуть ефективно використовуватися у розбудові сучасної системи освіти України.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбереження, здоров'япокращення, здоровий спосіб життя, фізичне виховання, фізичний розвиток.

В статье раскрыт вклад закарпатских педагогов и просветителей второй половины XIX – первой половины XX века в решение проблемы здоровьесбережения и здоровьеулучшения учащейся молодежи. Проанализированы различные подходы к формированию здорового образа жизни молодого поколения в контексте целостного подхода к развитию личности. Отмечено, что рассмотренные педагогические взгляды закарпатских деятелей актуальны в наше время и могут эффективно использоваться в развитии современной системы образования Украины.

Ключевые слова: здоровье, здоровьесбережение, здоровьеулучшение, здоровый образ жизни, физическое воспитание, физическое развитие.

Sheian M.O. THE PROBLEM OF HEALTH PRESERVATION IN THE HERITANCE OF THE TRANSCARPATHIAN EDUCATORS OF THE SECOND HALF OF THE 19th – THE FIRST HALF OF THE 20th CENTURY

The contribution of the Transcarpathian educators of the second half of the 19th – the first half of the 20th century in problem-solving of healthcare and improvement of health of the education of pupils is revealed in the article. Different approaches to the formation of a healthy lifestyle of the younger generation in the context of a holistic approach to the development of the individual is analyzed in the article. It is noted that the considered pedagogical views of Transcarpathian educators are actual in our time and can be effectively used in the development of the modern educational system of Ukraine.

Key words: health, healthcare, improvement of health, healthy lifestyle, physical education, physical development.

Statement of problem in general and its connection to the important scientific and practical tasks. Education and health are fundamental human values, since the state of health and education determines the quality of life not just of a separate individual, but of the society as the whole. Health-preserving education is considered to be a major priority of society. A health of children in any society and at any socio-economic and political terms has always been the top-priority issue, as it determines the future of the country, gene pool of the nation, scientific and economic potential of the society. The matter of preserving the health of the individual was and remains relevant at all periods of formation and development of education in all countries of the world. Therefore, we can state that the problem of discovering ways to preserve and improve health is relevant to all participants of the educational process. Successful res-

olution of this problem is impossible without taking into account the historical experience and analysis of the leading ideas of the pedagogues of the past.

Analysis of recent research and publications. As a result of the analysis of recent research and publications in which the solution to this problem was initiated, it has been established that the problem of healthcare is the subject of research by many scholars. Thus, the problem of the formation and development of valeological education in Ukraine is devoted to the works of such inland teachers as T.Je. Bojchenko, T.S. Jermakova, Ju.P. Lisicyn, V.M. Orzhekhovsjka, L.P. Sushhenko and others. Some aspects of the organization of health-preserving activity of the teacher is described in the writings of V.M. Jefimova, R.P. Karpjuk, N.M. Polishhuk and others. The contents and organization of health education and upbringing of pupils were examined by



M.V. Hrynjova, L.I. Ponomarjova, B.M. Shyjan and others. This problem was also indirectly referred to by modern explorers in the history of pedagogy in the context of the study of the heritage of famous pedagogues (M.M. Veghesh, V.L. Herasymchuk, O.O. Korsun, H.M. Rozlucjka, M.I. Klyap, R.Z. Potashnyuk, I.O. Stryapko).

The object of the research is the summarizing of scientific achievements and experience in solving the problem of healthcare and health improvement of Transcarpathian teachers and educators of the second half of the 19th – the first half of the 20th century.

Presentation of the main material of the research with full justification of the received scientific results. Modern principles of preserving, strengthening and improving the health of student youth originate from the pedagogical heritage of the ancient philosophers (Aristotle, Democritus, Socrates, Platon), outstanding thinkers and figures of the Renaissance (Th. Campanella, H. Mercurialis, M. Montaigne, T. Mor, F. Rable, E. Roterodamus, V. da Feltre), prominent philosophers and teachers of the New and Newest Times (A. Disterverg, J.A. Comenius, J. Locke, M. Montessori, J.-H. Russo, J. G. Pestalozzi).

Significant contributions to the study of the problem of healthcare were made by G.S. Skovoroda, K.D. Ushynsky, V.O. Sukhomlynsky. They have substantiated and embodied in educational practice the different approaches to the formation of a healthy lifestyle of the younger generation [8].

In the context of our study, we consider it expedient to analyze the works of Transcarpathian teachers I.A. Stavrovskiy, O.V. Dukhnovych, A.I. Voloshyn on the issues of formation of a healthy lifestyle of students. It should be noted that the overwhelming majority of Transcarpathian teachers were religious and cultural leaders, which allowed disseminating the idea of healthcare and health improvement even among the masses of the population who were not covered by the educational process [3].

O.V. Dukhnovych was one of the first in the history of native education to substantiate the importance of forming a healthy lifestyle in the younger generation. He was the author of not only textbooks for folk schools and manuals for teachers, but also works of journalistic and literary nature.

Therefore, in the article «Nakaz vrachebnyj» [4], he identified eight main rules that should be observed to preserve health to old age: 1. To avoid places where the air is moist, damp, and also drafts; keep your head and legs warm; 2. To not eat or drink excessively; always to adhere to moderation in the diet;

not to eat much in the evening; 3. To go to bed not late, but to get up early in the morning; most physical exercise should be done before noon, and after dinner to pay attention to spiritual development; 4. Movement – the most important component of maintaining health, but one should not overload the body, so as not to cause excessive fatigue; 5. One needs to give his body a rest and enjoy oneself, but do that in moderation in order to not get used to laziness; 6. One should not fall into depression, as it provokes nervous disorders that have a negative impact on health; 7. To constantly engage in various affairs, because idleness hurts people; 8. Always to keep spiritual and bodily purity, wash, brush ones hair, change dirty clothes and protect oneself from a cold.

The foregoing gives grounds to assert that Oleksandr Dukhnovych gave advice that not only preserves health, but also improves it. Particular importance the teacher paid to the alternation of rest and labor as elements of valeological education. It should be noted that the teacher considered physical education in inextricably linked with the mental and moral development of a child, regarding it as a guarantee of the successful strengthening of the intellectual forces of the child as a necessary condition for the harmonious development of the individual.

O.V. Dukhnovych emphasized the importance of conducting active games, because they contribute not only to physical improvement, but also to the development of mental abilities, the formation of positive features of character, volitional personality. In his opinion, the decisive role in the forming of health-preserving skills of the student belongs to the teacher, who must take into account age peculiarities of children and an individual approach to them, the correct dosage of physical activity for different age groups [6; 8].

Famous Transcarpathian educator I.A. Stavrovskiy in his work «Pedahohijji» emphasizes the need for sanitary-hygienic education of children and youth and valeological education of adults as a key link to the development of a healthy child.

It should be noted that I. A. Stavrovskiy was one of the first to raise the issue of sanitation in the house. He devoted a whole chapter to the rules of hygiene and sanitary norms, which affects the health of the child. In his opinion, the house should be dry, with large windows and high ceilings. Adherence to the order and cleanliness in the home promotes the strengthening of health. Dishes, bedding, floors, clothing should always be clean in the household [5, p. 19]. The author pointed out the need to let the fresh air into the room, elim-



inate various strange odors (aromatic herbs, combustion lamps), not to over dry the air in winter, and to avoid dampness in the fall and spring. The teacher attaches particular importance to hydrotherapeutic procedures as an integral part of a healthy lifestyle: bathing «protects the infant from many illnesses, as well as contributes to the cleansing of the body, its preservation and strengthening» [5, p. 19].

I.A. Stavrovskiy emphasized the importance of physical development of children as an integral part of hygienic education. Here he includes the cold training, healthy eating, and working schedule and conditions. In his work «Pedahohija», the author observes that «for the children most suitable are the naturally cooked dishes that are easy to digest, without any spicy flavor, lightly salted, not too sweet ... As for the amount, the child should eat as much as he wants, without overeating» [5, p. 18].

A Ukrainian educator points out that physical activity helps to strengthen the health and improves the mood of the child. Among the physical exercises, I.A. Stavrovskiy prefers games that allow easy and unconstrainedly to form a child's desire for exercising physical culture. Movement along with food and sleep is the basic vital need of everyone, because it provides growth and development of organs, positively affects blood circulation and respiration [7]. He emphasizes the need for physical development of the child, because between physical and mental education there is a close relationship, on which the formation of a harmoniously developed personality depends [5]. However, physical activity needs to be alternated with rest.

Among the main causes that impede the physical development of the child and adversely affect the formation of a healthy lifestyle. I. A. Stavrovskiy distinguishes the behavior of the educator himself, that is, the use of physical punishment, which badly affects the student's health, as well as the application of psychological pressure on the child, which in turn negatively affects his or her mental development.

I.A. Stavrovskiy gives a significant role in his pedagogical work to the problem of self-education in the formation of hygienic and health-saving personality skills and self-healing. The teacher believes that the important factor in self-education is the reading of books on medicine, through which the child will learn how to manage his or her health, which will promote full-fledged life [5]. Human health is largely dependent on his or her lifestyle. Therefore, in order to be healthy, every young person must know the particular features of his body, the main means of a healthy

lifestyle and the prevention of various diseases, harmful habits [7].

The problem of health preservation of children and young people was also relevant for the outstanding Transcarpathian educator, public, political, church and religious activist, and the President of Carpathian Ukraine Augustyn Voloshyn. In his published works, he steadfastly adhered to the idea that all social institutions, including the school and the family, should take care of children's health [1, p.41]. In his works the teacher pays particular attention to the role of parents in the formation of a healthy child, preventive measures for various diseases among students, conducting educational discussions about the harmful effects of alcohol and smoking on the child's body, etc.

On the pages of his educational works «Vid palenky pomer», «Pjanstvo», «Icko i Jacko», «Nash strashnyj vorogh», «Palenka-zhuba. Z zhyttja narodnoho na Podkarpatskij Rusy» and «Marusja verkhovynka» [2] A.I. Voloshyn popularized the idea of combating alcoholism. He ridiculed drunkenness and wrote about the disastrous effects of alcohol on the human body. Illustrating all the negative effects of using alcohol with examples from the life of a simple Transcarpathian population, the teacher tried to influence the child's consciousness and prevent a formation of the harmful habit even in their young age. He believed that it was the school with the support of parents to take an initiative in anti-alcoholic propaganda, and conducting explanatory talks would promote healthy lifestyle advocacy.

In his primer «Rutén ABC. Ésolvasóköny» Augustyn Voloshyn presents texts on the importance of eyesight and advice on the prevention of sight impairment (one should not be reading in bright light, one should not raise the book very close to the eyes) [10, p. 45]; describes the benefits of clean air for the health of the child; gives advice on how to ventilate the room; what needs to be done to maintain cleanliness in the home [10, p. 46]. The teacher emphasizes the importance of family education in the process of forming the hygienic skills of children [10, p. 54]. Among the main rules for the preservation of health, A. I. Voloshyn defines the purity, order and moderation in eating.

According to A.I. Voloshyn's educational process should be organized in such a way that the child can develop freely and perceive himself and others [2, p. 121]. Among the main forms of organization of physical education, he distinguished gymnastics, games and physical work as such that harmoniously affect the formation of physical, psychological and mental health of students [1, p. 45].



Today the question of introducing physical culture into the school curriculum as a compulsory discipline is still relevant.

A.I. Voloshyn paid much attention to the conditions in the educational institutions in his works. He believed that schools should be clean and orderly, school rooms should be ventilated, well lit, and school supplies should have their proper place [1, p. 44].

Conclusions. The result of the work are the summarized scientific achievements and experience of solving the problem of health-care and health-improvement of the Transcarpathian teachers and educators of the second half of the 19th – the first half of the 20th century. Thus, having analyzed the literature on this problem, it can be noted that the first promoters of the ideas of health preservation were progressive teachers I. A. Stavrovskiy, O. V. Dukhnovych, A. I. Voloshyn, whose views were based on the traditions of ethno-pedagogy. Due to their active educational work, the promotion of a healthy lifestyle and the fight against harmful habits took place. Many ideas and opinions of teachers and educators of the second half of the 19th – the first half of the 20th century are relevant for today's pedagogy.

The study does not conclude all aspects of the problem. Prospective are the further studies aimed at the formation and development of health education in Ukraine at various historical stages.

REFERENCES:

1. Voloshyn A. O social'nim vykhovanju / Avghustyn Voloshyn. – Uzhgorod : Unio, 1924. – 54 s.
2. Voloshyn A. Tvory / Avghustyn Voloshyn // Uporjadkuvannya, peredmova, pidgotovka tekstiv ta prymitky Oleksy Myshanycha, Pavla Chuchky. – Uzhgorod : Ghrazhda, 1995. – 447 s.
3. Herasymchuk V. L. Rozvytok sanitarno-hihienichnoji osvity ditej ta molodi na zakarpatti (drugha polovyna 19 – persha polovyna 20 stolittja) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / Herasymchuk Volodymyr Leonidovych; [nauk. ker. Nadimjanova Tetjana Vasylivna] ; Drohobyc'kyj derzhavnyj pedahohichnyj universytet imeni Ivana Franka. – Drohobych, 2017. – 228 s.
4. Dukhnovych O. O otchoti / O. Dukhnovych / Vybranni tvory / Uporjadkuvannya, vstupna stattja, pidgotovka tekstiv ta prymitky D. M. Fedaky. – Uzhgorod : Zakarpattja, 2003. – S. 394 – 411.
5. Jevtukh M. B. «Pedahohija» I. A. Stavrov's'kogho i jiji rolj u rozvytku vitchyznjanovi pedagoghichnoji dumky / M. B. Jevtukh. – K., 1994. – 41 s.
6. Krechetov O. Vytoky ideji formuvannya zdorovogho sposobu zhyttja (drugha polovyna KhIKh – pochatok KhKh st.) // Pedagoghichni nauky. Zbirnyk naukovykh pracj. – Poltava, 2011. – S. 97-102.
7. Lukjanenko M. I. Ivan Stavrov's'kyj pro formuvannya zdorovogho sposobu zhyttja pidrostajuchogho pokolinnja / M. I. Luk'janenko // Visnyk Lughans'kogho nacional'nogho universytetu im. T. Shevchenka (pedagoghichni nauky). – Lughans'k, 2011. – № 10(221). – S. 114–121.
8. Nosko M. O. Zdorov'jazberezhualjni tekhnologhiji u fizychnomu vykhovanji : [monohrafija] / Nosko M. O., Harkusha S. V., Vojedilova O. M. – K. : SPD Chalchyn's'ka N.V., 2014. – 300 s.
9. Ukrajin's'ka pedahohika v personalijakh: U 2 kn. Kn. 2: XX stolittja : Navch. posibnyk dlja vyshhykh navch. zakladiv / O. V. Sukhomlins'ka [y dr.]; red. O. V. Sukhomlins'ka. – K. : Lybidj, 2005. – 552 s.
10. Volosin Á. Rutén ÁBC. Ésolvasókönyv / Ágoston Volosin. – Unguár : Unio Könyvnyomda Részvény Társaság, 1916. – 92 p.



СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 371.3

THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

Mehdiyeva Ruhyya Zahid gyzy,
PhD student

Institute of Education of the Republic of Azerbaijan

У статті досліджуються питання створення нової моделі діяльності вчителя, а також його стосунки зі студентами, батьками, колегами та використання новітніх науково-технічних досягнень у сфері освіти. Розглянуто потенціал сучасних освітніх технологій у роботі керівників шкіл, учителів, студентів і батьків.

Ключові слова: сучасні технології в освіті, інтерактивне навчання, інформаційно-комунікаційні технології, електронні листи, чати, форуми.

В статье исследуются вопросы создания новой модели деятельности учителя, его отношения со студентами, родителями, коллегами и использование новейших научно-технических достижений в сфере образования. Раскрывается потенциал современных образовательных технологий в работе руководителей школ, учителей, студентов и родителей.

Ключевые слова: современные технологии в образовании, интерактивное обучение, информационно-коммуникационные технологии, электронные письма, чаты, форумы.

Mehdiyeva Ruhyya Zahid gyzy. THE ROLE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN IMPROVING THE QUALITY OF EDUCATION

The Present Article studies the issue of creating a new model of the teacher's activities as well as his/her relations with students, parents, colleagues, and the use of the latest scientific and technological achievements in education. Also, it presents the potentials of modern educational technologies in the work of school management, teachers, students and parents.

Key words: modern technologies in education, interactive teaching, information and communication technologies, e-mails, chats, forums.

Introduction. The formation of information-oriented society and competitive economy with high technology has turned into the guideline of the state policy of some countries. In these countries the information and communication technologies (ICT) act as the most significant factor of development. Having an active impact on the political, economic and social activities of the states, this field preconditions the globalization of economy and social relations. At present the most vital questions are: How is the education system of information-oriented society built? What technologies are used in the modernization of education?

Now much attention is attached to the specialists' ability to work with information and communication technologies and the correct usage of them in all spheres in our Republic. The best way of profound acquisition of the ICT knowledge starts from the secondary school.

It should be noted that in general, the improvement of the education system on the

basis of ICT is one of the main characteristics of the information-oriented society.

For the last 20 years many fields have seen the intensive development historically unprecedented in the world, especially information resources and information industry develop in succession. This intensive development has a serious impact on many fields, first of all, education. Thus, the internal development dynamics of education must be faster than the general development dynamics of the world. Today's education is realized in the environment of "the Information-Education space". This state adds a new component – the component of "information culture" to the teacher's professional training, his/her methodological competence. Along with teaching his/her subject, the modern teacher should also organize the practical activities related to the ICT usage in the significant activity areas of the educational institution, coordinate and manage them effectively. In other words, the modern teacher, especially, ICT teacher should be the information technology man-



ager or information-technology administrator at school, along with his/her pedagogical activities.

ICT opportunities. The informationalization of education enriches education with new shades. The teacher is no longer the source of information for the student. The teacher's potentials to create feedback, and assess the student's knowledge get gradually restricted, part of these potentials (sometimes all of them) are transferred to ICT tools. In this situation the teacher carries rather the function of a facilitator-tutor. The teacher does not spend time on transferring information to his/her students. No time is spent on the transformation of educational data to the students and the reception of the acquired educational materials from them on an individual basis (checking up the tasks, asking the lesson, etc.). During the additionally saved time the students get the chance to solve other creative issues. Thus, the structure of the educational-informative correlation gradually changes, while the environment of information – education is being formed, possibilities for a new level information exchange among the teacher, learner and ICT tools are generated.

The main targets associated with the informationalization of the education system have already been defined and a considerable part of the intended activities have been carried out. One of the significant events is the fact that the Ministry of Education of the Republic of Azerbaijan announced 2010 as "the Year of ICT in Education", and conferences, seminars, different stimulating and promotional actions, competitions have been held within this ongoing campaign. It is noteworthy that different foundations, companies, firms take an active part in these actions. Schools are being successfully provided with ICT equipment including computers, notebooks, and interactive boards.

To live, study and work successfully in the modern society which is constantly getting complicated and characterized with the great volume of information, students and teachers should know how to use the ICT effectively¹. In the logically organized educational environment the students will be able to:

- use the potentials of information technologies effectively;
- find the information, analyse and assess it;
- solve the problems and make decisions;
- use efficiently the means increasing the work capacity;
- participate in the communication process, cooperate, develop and place information;

– become well-informed, active and responsible citizens.

ICT generate great possibilities for the teachers to provide innovative teaching and learning opportunities, enable the students to obtain, select, and explain the information, to model, predict and promote statements, to assess their knowledge and skills, and develop their creative potentials². Also, they play a significant role in the organization of effective school management.

There are the following information and communication technologies in education: Internet, e-mail, forum, video-conference, chat, messenger, web resources, catalogues, electronic textbooks and libraries, search systems, projects, competitions, distant education, news and advertisements, news links, online tests, reference booklets, questionnaires, presentation, animation, multimedia, projects, drawings, diagrams, schemes, maps, electronic textbook.

There are the following ICT implementations for school administration, teachers, students and parents:

The ICT Implementations for School Administration: Methodological support; Re-training and In-service training, Information exchange; Communication, Effective Management; Exchange of experience and knowledge; Search for partners; Drawing non-budget means; Improvement of education quality; Improvement of the quality of educational and developmental activities; Marketing; Maintenance of contacts with the graduates.

The ICT Implementations for Teachers: Methodological support; Re-training and in-service training; Operational efficiency of analysis and monitoring; Convenience of developing and presenting the educational-developmental materials; Improvement of education quality and students' interest; Access to modern educational methods; Exchange of experience and knowledge with local and foreign colleagues; Publications; Search for new colleagues and partners; Communication; Improvement and constant updating of teaching materials.

The ICT Implementations for Students: Access to teaching and methodological materials; Presence of conditions for language learning; Orthographic rules; Individuality; Professional choice; Access to re-training, The search, analysis, processing and presentation of data; Acquisition of practical skills and experience; Development of search,

¹ Mehrabov A. Democratization of Education: Problems, Obligations / A. Mehrabov // Education, Culture and Art. – Baku, 2001. – № 4.

² Aliguliyev R.M. The Formation and Development of Internet-media: Guidelines and Characteristics (express-information) / R.M. Aliguliyev, R.Sh. Mahmudov. – Baku : Information Technologies, 2012. – 58 p.



analysis and creative skills and experience; Development of communicative skills; Search for friends and resources.

The ICT Implementations for Parents: Access to educational-methodological materials; Providing technical and methodological conveniences for students; Re-training; Access to the analysis and monitoring of students' performance and development; Improvement of education quality and students' interests; Interaction among the school management, teachers and parents; Finding out the children's areas of interests; Exchange of experience with parents and students.

II. The advantages of the integration of ICT in education. The international practice shows that the modern education model built by using the ICT raises new requirements and obligations before the pedagogical staff of school. It becomes vital for the teachers to get re-trained not only in their selected fundamental subjects, in pedagogy and psychology, but also in information area. The new generation of teachers are already required to select and use the technologies corresponding to the structural content and goal of the subjects they teach, taking into account the individual characteristics of children, facilitating the harmonic development of students³.

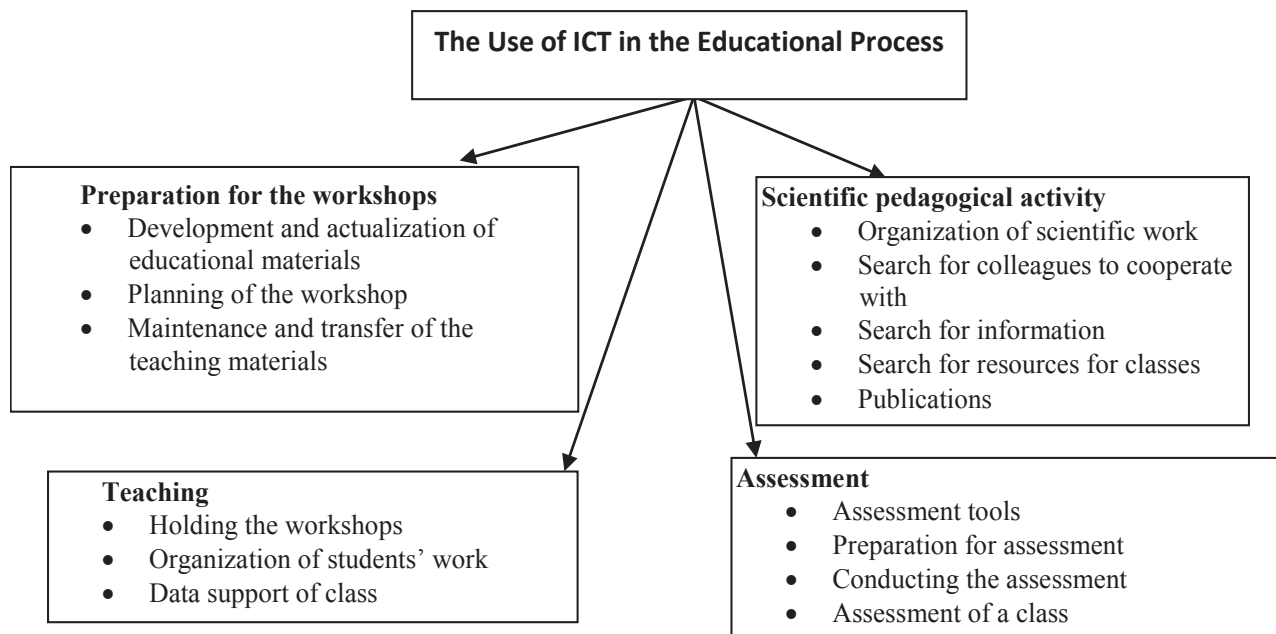
The use of ICT in educational activities can be considered the best example of interactive teaching. The computer tools in teaching

are considered interactive, because they "answer" the student's activity.

The following scheme presents the ICT implementations in the educational process by the teachers (pic. 1):

Through their wide potentials ICT means make the educational process considerably more simple, dynamic and flexible. The addition of a computer to the teaching model "Teacher – student – textbook" enables to organize the teaching process on the basis of individual programs, stimulate the child's interest in class and his/her intention. The computer-aided classes are very attractive and impressive for children. Multimedia devices, automated teaching systems, computer educational programs, animation graphics, colourful illustrations have a positive impact on children's cognitive activity, and consequently, the quality of students' performances in Olympiads and various intellectual competitions grows significantly³.

The use of interactive board in the teaching process guarantees one of the key principles of a class, its visibility. By slightly touching the sensitive surface of the electronic board with a special pen or finger, one can perform on it the operations possible on the computer in an interactive regime. "The smart" board can receive the visions which can also be obtained from the microscope, scanner, digital camera, video-camera attached to the comput-



Pic. 1.

³ Mehrabov A. The Technology of Developing the Personality-oriented Education Standards / A. Mehrabov // The Azerbaijani School. – Baku, 2005. – № 4 (596).

⁴ Sadigov I. Information Studies: The textbook for the 11th grade of secondary schools / I. Sadigov, R. Mahmudzadeh, N. Isayeva. – Baku : Bakunashr, 2010. – 127 p.



er and other devices through the over-head projector which is of great importance in the organization of virtual laboratories in schools. Students can watch on the screen the explanation and video records of any chemical reactions, physical, biological, geographical processes, the operational principles of different devices, tools, and technical means on the "magic" screen. This animates the teaching considerably by integrating the students' theoretical and methodological knowledge, practical skills and experiences, further increases the children's ability of creative approach, thinking, proactivity, profound understanding of the educational material. One should also underline one more advantage of the "Smart" board that it is possible to store all the operations carried out on it, the course of the lesson, the prepared clichés in the hard disc of the computer and use them repeatedly. These options are of particular importance for the students missing classes or lagging behind for different reasons. Since, the student can later familiarize himself/herself with the electronic version of the class he/she couldn't attend or those who lag behind can watch the same material in the computer repeatedly until they completely master it.

The interactive classes provide the students' role as the central figure. The teacher mainly acts as a consultant who assesses the students' competence and original ability, and encourages them to be active, independent and pioneer⁵. In electronic training all the children become enthusiastic to go to the board and perform all the tasks given by the teacher. The classes taught in interactive regime create favourable conditions for all the children including the passive, shy ones, and the ones with physical or psychological disabilities to join the educational process actively. Given that the primary school children have strong, visual, artistic, live thinking, the use of the methods involving the children's visual and auditory perceptions, emotions and imaginations in their classes is of great significance. Conducting the classes in an interactive regime is very fruitful.

The use of ICT enables the teacher to carry out the following, – To make use of textbooks, ways and means in order to encourage the students to activities (for instance, reading, working with the computer, doing exercises, doing researches, preparing for presentations, solving equations, making up graphics, maps and drawings, writing texts, songs, pro-

jects and programs, drawing pictures, making objects, etc.), increase their independent analytical, creative and research abilities.

- The students and teachers' use of computers, internet facilitates the development of their knowledge, skills and abilities.

- The effective use of class time. To structure a class, develop and present teaching and methodological guides, optimize and automate the teaching activity. To govern and change the teaching process.

- Make use of interactive and conversational teaching process. The ICT have a capacity to react to the students' and teacher's activities, to enter into a dialogue with them which constitute its main characteristics. To take into account the student's individual needs, by creating favourable conditions for a convenient, independent handling of the computer.

- To integrate effectively the students' independent and group works. That is, one can select the difficulty level of the tasks.

- To follow the students' performances efficiently, obtain a general view of all the students' acquisition level of the taught material and detect the student's achievements and the problems he/she encounters, search for untraditional teaching forms and methods which also provides the teacher's professional development.

- To show to the student objectively the outcomes of testing by pointing out the mistakes.

Thus, the use of the ICT helps the student to get, acquire and transfer the data for better acquisition. It also plays an important part in the strengthening of the student's cognitive activities.

When preparing for a class with the ICT, the teacher should develop a plan in accordance with the objective of the class and follow the key didactic principles in the choice of the teaching material: **systematicity and consistency, availability, differential approach, scientificity, etc.**

Thus, ICT play an important role in the improvement of the quality in education. At present one of the guidelines of development of modern society is computerization and informationalization of all the spheres of social life.

That is why, as one of the eight Development Goals of the Third Millennium adopted by all the UN-member states, the guideline for the development of the global partnership states that there should be an opportunity to benefit from the ICT. The ICT are dynamically applied in all the spheres of social and economic life, as it has a serious impact on the development of society and economy.

⁵ Aliguliyev R.M. The Formation and Development of Internet-media: Guidelines and Characteristics (express-information) / R.M. Aliguliyev, R.Sh. Mahmudov. – Baku : Information Technologies, 2012. – 58 p.



Conclusion. The history of education with the ICT is very young in Azerbaijan. Nevertheless, certain actions have been taken and successes achieved in this field. It should also be noted that ICT means considerably simplify the education process, make it dynamic and flexible.

In general, the improvement of the education system based on the ICT is one of the key characteristics of information-oriented society.

So, the use of information and communication technologies in teaching process generates great possibilities for the teachers to provide innovative teaching and learning potentials, and they also play a significant role in the organization of efficient school management. It also has a positive impact on the relations between the teacher and students, generate favourable conditions for the extensive relations and students' independent work. The educational, developmental and disciplinary functions of learning are manifested more vividly. It enriches the class, discovers talented students, creates necessary conditions for their development, makes it possible to bring visibility to the explanation of the topic, to form the students' world-outlook and raises the quality in education, develops

the students' knowledge and intellectual level. We can achieve successful outcomes by building Azerbaijan's education model using the modern ICT based on the world experience, meanwhile taking into account also the national interest and characteristics of our nation.

REFERENCES:

1. Mehrabov A. Democratization of Education: Problems, Obligations / A. Mehrabov // Education, Culture and Art. – Baku, 2001. – № 4.
2. Mehrabov A. The Technology of Developing the Personality-oriented Education Standards / A. Mehrabov // The Azerbaijani School. – Baku, 2005. – № 4(596).
3. Aliguliyev R.M. The Formation and Development of Internet-media: Guidelines and Characteristics (express-information) / R.M. Aliguliyev, R.Sh. Mahmudov. – Baku : Information Technologies, 2012. – 58 p.
4. Sadıgov I. Information Studies: The textbook for the 11th grade of secondary schools / I. Sadıgov, R. Mahmudzadeh, N. Isayeva. – Baku : Bakunashr, 2010. – 127 p.
5. Polat Ye.S. The Modern Pedagogical and Information Technologies in the Education System / Ye.S. Polat, M.Yu. Bukharkina. – M. : Akademiya, 2010. – 368 p.
6. [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.informatik.az>.
7. [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.edu.gov.az>.



УДК 37(73):37.064.1

EPSTEIN'S FRAMEWORK OF SIX TYPES OF PARENTAL INVOLVEMENT

Bezrukova A.R.,

Teacher at the Department of English Language and Methods of its Teaching
Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University

У статті розглянуто шість типів залучення батьків до навчального процесу, розроблених американською дослідницею Д. Епштейн. Висвітлено значення школи в системі формування педагогічних знань і культури батьків. Також досліджено роль підтримки та заохочення батьків учителями до участі в освітньому процесі.

Ключові слова: залучення батьків, батьківство, спілкування, волонтерство, прийняття рішень, співпраця з громадою, навчання вдома.

В статье рассмотрены шесть типов привлечения родителей к учебному процессу, разработанных американской исследовательницей Д. Епштейн. Освещено значение школы в системе формирования педагогических знаний и культуры родителей. Также исследована роль поддержки и поощрения родителей учителями к участию в образовательном процессе.

Ключевые слова: привлечение родителей, отцовство, общение, волонтерство, принятие решений, сотрудничество с обществом, обучение на дому.

Bezrukova A.R. EPSTEIN'S FRAMEWORK OF SIX TYPES OF PARENTAL INVOLVEMENT

The article presents six types of parental involvement in the educational process created by the American scientist J. Epstein. It highlights the role of the school in the system of formation of pedagogical knowledge and culture of parents. The article defines the role of supporting and encouragement of parents by teachers to participate in the educational process.

Key words: parental involvement, parenting, communication, volunteering, decision making, collaborate with community, learning at home.

Parental Involvement is the amount and type of participation of a parent within their children's schooling; parental involvement includes family involvement. Parental involvement activities include interaction between home and school. Involvement activities include attending school events, going to parent-teacher conferences, communicating with the teacher, attending sporting events and volunteering in the school [12].

The analysis of recent works and publications showed that parental involvement increases academic grades, attendance, leadership skills, graduation rates, higher self-esteem among parents and students, and more positive attitudes in school (J. Epstein, L. Ferlazzo, A. Harris, K. Hoover-Dempsey, K. Mapp, E. Pomerantz, ets). The research work of K. Hoover-Dempsey and H. Sandler's is based on several different psychological theories that suggest that parental beliefs and the social contexts that they live in may influence the parents' decision regarding their level of involvement in their children's education [9]. W. Jeynes completed an analysis of 52 studies about parental involvement. In W. Jeynes' study parent involvement was defined as parental participation in the educational processes and experiences of their children that include parental expectations, attending and participating in school func-

tions and activities, the level of communication between parent and child and homework assistance [10]. K. Anderson investigated the relationship between parents' role construction, their sense of self efficacy and their involvement at home and school. G. Flynn conducted a study of 144 principals of elementary, middle and high school to gain a better understanding of their perception of communication practices between teachers and parents within their schools [3].

The great contribution to the investigation of parental involvement was made by American researcher J. Epstein. The study of the nature and effects of family and community involvement is reflected in more than one hundred publications. That's why, the aim of the article to investigate Epstein's framework of six types of parental involvement and analyze the efficiency of this involvement.

Joyce Epstein has worked at Johns Hopkins University and learnt how schools, parents, students and community can develop and maintain effective parental involvement programs and partnerships within schools and communities. Epstein's research reflected in a framework of six major types of parental involvement [2; 4; 6]. This framework has been used to help educators develop comprehensive parental involvement programs [6]. Each type of involvement includes different levels of



participation, provides challenges and different levels of results for students, parents and the school community. The six components of Epstein's framework are: *parenting*; *communicating*; *volunteering*; *learning at home*; *decision making*; *collaborating with community* [3; 4].

Epstein's first component is *parenting*, defined as providing positive home conditions: health, safety, nutrition, clothing and basic parenting skills. Parenting provides information and activities that assist families in understanding child and adolescent development, and in setting home conditions that support children as students at each grade level. As a result, parents feel supported from school and other parents; develop an understanding and build confidence of parenting skills; are able to share knowledge and challenges of parenting with other parents; develop understanding of child and adolescent development and respect other families and school staff [2; 7; 11]. Epstein explains the benefits for students within this type of involvement: improving attendance in school; promotion of the respect for parents and teachers; developing the awareness that families and schools are working together for the student, an awareness that school is important; balance in completing chores, homework, school and family related activities, formation of positive habits, personal qualities, beliefs and values, positive interactions with parents. The obligation of the school consists of providing parents with workshops, outside resources, printed materials and home visits to support parents in this process. Schools can also provide parents with parent education and training courses providing all parents, not just those who want or need it. This type of support should be clear, concise, usable to all parties in their native language [3; 4; 5; 6]. This type of involvement enables families to share their knowledge about their own culture, background and individual children's needs and talents with teachers and other staff members [13; 14]. Staff members are able to understand family backgrounds, cultures and goals for their children, and develop a respect for families' strengths and efforts; and develop an awareness of own skills and ability to share information on child development, to support student success in school.

Communication is considered another basic obligation with the purpose of designing effective forms of communication between home and school about children's progress and school programs [2; 3]. Involvement in this area may include: phone calls home by staff, parent-teacher conferences, language translators, weekly or monthly folders with students' works, parent handbooks, copies of class syl-

labus, newsletters, parent's information on the Internet safety, bullying, etc. As a result, parents are provided with clear information about school policies and programs, opportunities for interaction with teachers and solutions to students' problems [4; 5; 6]. Children also benefit from this component. They develop awareness of their own role in partnerships, understanding of school policies relating to student success: attendance, behavior, student conduct and academic success [7; 11; 12; 13]. When schools utilize Epstein's communication component staff increase opportunities to elicit and understand family views on student performance, develop an appreciation and increase the usage of parent's networks, develop an awareness of their own ability to communicate openly and clearly with families. Epstein states that successful communication includes: providing all forms of communication in parent's native language, consider parents who do not read well or need large print when sending out printed materials, review all material for readability, clarity, form and frequency (including all forms of communication in print and non print forms), establish clear two way channels of communication from home to school and from school to home, review the quality of major communication on a regular basis.

The third component involves parents' *volunteering* at school. It includes providing opportunities for parents to volunteer and support the school in various capacities. Parents are recruited and provided with all necessary trainings. Examples of volunteering opportunities: becoming a class parent, parent safety patrol, recess or lunchroom monitors, classroom or school volunteer, special events volunteer for holiday celebrations or fundraisers, offer to make phone calls from home, provide office support, parent room volunteer, etc. Benefits for parents include further understanding of teacher's job, increasing the comfort level in the school and realizing that families are welcomed there, developing self-confidence about their own ability to work, improving their own education and leadership skills, gaining specific skills while volunteering that may lead to a job. By volunteering at the school parents are modeling an awareness of skills, talents, occupations and contributions of parents and other adults, students develop skills and are given opportunities to practice communicating with adults in various roles and they also may receive extra tutoring and mentoring by the adult volunteers. Teachers and other staff members also benefit from parents volunteering at the school level. These benefits include: an awareness of parent's talents and skills, an increase of communication with parents and students, opportunities for greater



support provided for individual students within classroom, develop a greater understanding of new ways to involve parents and families. According to Epstein (2009) schools have to provide successful volunteering opportunities. They need to provide flexible schedules and training for parents to volunteer, recruit all parents and recognize their efforts.

The fourth component in Epstein's model of parental involvement is *learning at home*. Many research studies have documented that this component is considered the most effective and the easiest way to involve parents. While learning at home teachers are to provide parents with ideas and information on how to support their child at home, to increase student's knowledge and engage parents in activities that can be completed at home, to assist students' own learning, to enhance the learning that is taking place in the school. Schools have to provide information that will help parents with these activities. The success of beginning a parental involvement program using this approach is that it is a simple way to begin opening the lines of communication between parents and teachers. Providing regular and timely information to students and families regarding graduation requirements, grades, credits earned and information on planning the next steps of education are all components of a successful learning at home involvement component of Epstein's theory. Other examples include developing and following an interactive homework: schedule that gives students responsibility for discussing important parts of their learning with parents, coordinating family friendly home-school links, homework activities and involving families in all important curriculum matters. Parents who include this component in their parental engagement strategies will develop an awareness of their child as a learner, appreciate the work and skills of the teacher, promote discussion with the child of school, homework and classwork, gain knowledge of how to support and help their child at home with homework and classwork and develop a more thorough understanding of the instructional program of each year and the expectation of students within a given grade level. Benefits for the students: an increase of self confidence in their ability as a learner, greater success in completion of homework, developing a more positive attitude towards school work, viewing parents as partners in learning, gains in skills, abilities and test scores that are linked to homework and classwork, having a better understanding the instructional program each year and expectations of students. The benefits for teachers include understanding the role, responsibilities and abilities of families outside of school, respect of family time, great-

er sense of satisfaction of parental involvement and support. Teachers engage more with the parent about the homework process and the homework. As a result, it becomes better designed and meets the needs of the student [7; 11; 13; 14].

In *decision making* component families are provided with ideas and information on how to support their child at home, to increase student knowledge, and engage parents in the learning process. Family members are actively involved in parent-teacher organizations and local school councils, participation in committees, network with other parents, regarding school related events and linking them to possible resources, work with independent advocate groups and participate in district or state level committees for family and community involvement. For this type of involvement the school district need to provide training for families and their representatives to prepare them to become school representative leaders, involve students and parents in decision making groups; and develop a parent leader group that represents all racial, ethnic, socio-economic groups of the school. The fifth component provides parents with opportunities to develop leadership skills as they become involved in decision making, governance and advocacy positions within the school community. This happens as parents become active members of the school's parent teacher organizations, school committees, etc. Benefits also include developing an awareness of parents' voice in school decisions, have feeling of ownership of school, share experiences and develop connections with other parents, develop an awareness of school, district and state policies and have input into the policies that affect their child's education. Students of these parents also benefit by developing an understanding that the student and family have rights that are protected, an awareness of representation of families within the decision making process and that their parents value of education. Finally, teachers and staff members develop an awareness of parent perspective with policy development and decisions and they view family representatives as an equal partner in the decision making process when parents have leadership roles on committees [3; 4; 5; 6].

The sixth component of Epstein's model was actually added in 1998. Due to this component parents can *collaborate with community* organizations to improve the school-home connections. Parents develop relationships with these organizations and support students' academic, social-emotional and health through services and resources that the local agencies and government groups can provide



to strengthen family practices, student learning and development [2; 3; 4; 5; 6]. Families are provided with ideas and information on how to support their child to increase student knowledge and engage parents in the learning process. Examples of this type of support include: participation as alumni in school programs, becoming student's mentors, supporting integration of services between school and community, provide service to the community to promote school and student achievement (recycling, art, music, working with seniors) and advocate for community activities that would benefit the school. Parents benefit from this type of involvement by becoming aware of the role of the school within the community, contributions that the community makes to the school, ability to interact with other community members, becoming aware of community resources and have the ability to utilize these resources to meet the family needs. Students benefit by becoming aware of careers and options for the future education and work, increase their own skills and talents through extra curricular activities and learn to utilize resources within the community that has specific benefits to student's individual needs. Teachers benefit from the involvement of parents within the community as well. As teachers become aware of community resources, enrich school curriculum, develop partnerships with community resources to utilize services, volunteers, etc. and also have the ability to make knowledgeable referrals to families of services available to them within the community. Epstein identifies the requirements for this type of involvement: developing clear roles and responsibilities between staff, parents and community members for collective activities, informing parents of community programs for students and parents, matching community contributions with the goals of the school, providing equity of opportunities for students and families to participate in community programs and to integrate child and family services with education [2; 6].

Conclusions. As a result, we can draw the conclusion that Epstein's framework of six types of parental involvement help to be aware of home conditions that support student in learning at each grade level, develop effective lines of communication between home-school in order to provide information regarding student's progress and school programs, provide volunteer opportunities for parents in and out of school to support school goals, provide opportunities for parents to help their child to learn at home through homework activities, encourage parents to become involved in school decisions, advocating for student rights through participation in school

level committees, teams, councils and other parent organizations and provide opportunities for parents to become a liaison between the school and community organizations.

REFERENCES:

1. Anderson K. Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making / K. Anderson, K. Minke // *The Journal of Educational Research*, 2007. – № 100(5). – P. 311–323.
2. Constantino S. *Engaging All Families: Creating a Positive School Culture by Putting Research into Practice*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education / S. Constantino. 2003.
3. Epstein J. Building bridges of home, school, and community: The importance of design / J. Epstein // *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 2001. – № 6(1&2). – P. 161–168.
4. Epstein J. School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools / J. Epstein, S. Dauber // *The Elementary School Journal*, 1991, № 91(3). – P. 289–305.
5. Epstein, J. School, family, community partnerships: Overview and new directions / J. Epstein, M. Sanders. – Baltimore, MD: John Hopkins University Center of Family Schools and Children's Learning, 1996.
6. Epstein J. School, family and community partnerships: Your handbook for actions / J. Epstein, M. Sanders, B. Simon, K. Salinas, N. Jansorn, F. Van Voorhis. 3rd edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2002.
7. Ferrara M. Parents as partners: Raising awareness as a teacher preparation program / M. Ferrara, P. Ferrara // *Journal of Educational Strategies, Issues, and Ideas*, 2005. – № 79(2). – P. 77–81.
8. Flynn G. What do school principals think about current school-family relationships? / G. Flynn, B. Nolan // *National Association of Secondary School Principals*, 2008. – № 92(3). – P. 173–190.
9. Ice C. Linking parental motivations for involvement and student proximal achievement outcomes in homeschooling and public schooling settings / C. Ice, K. Hoover-Dempsey // *Education and Urban Society*, 2011. – № 43(3). – P. 339–369.
10. Jeynes W. The relationships between parent involvement and urban secondary school student achievement / W. Jeynes // *Urban Education*, 2007. – № 42(1). – P. 82–110.
11. Joshi A. Dialogue across cultures: Teachers' perceptions about communication with diverse families / A. Joshi, J. Eberly, J. Konzal // *Multicultural Education*, 2005. – № 13(2). – P. 11–15.
12. Love Karen R. *Teacher Impact on Supporting the Parent-Teacher Partnership During the Middle School Years* / R. Love Karen. Dissertations Paper, 2014 [Electronic resource]. – Access mode : http://ecommons.luc.edu/luc_diss/902.
13. Pryor B. What will teachers do to involve parents in education? Using a theory of reasoned action / B. Pryor, C. Pryor // *Journal of Educational Research and Policy Studies*, 2009. – № 9(1). – P. 43–99.
14. Smith J. Parent involvement in education among low-income families: A case study / J. Smith // *The School Community Journal*, 2006. – № 1. – P. 43–56.



УДК 378

ФОРМУВАННЯ ПРИРОДОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Грошовенко О.П., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

Присяжнюк Л.А., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри дошкільної та початкової освіти
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті розглянуто актуальні проблеми навчання природознавства в умовах реформування системи освіти. Особливу увагу приділено результативно-цільовій спрямованості початкової освіти. Пріоритетним підходом природничої освіти визначено компетентнісний і обґрунтовано його безперечну перевагу над традиційним та інноваційними підходами. Природознавчу компетентність розглянуто з позиції інтегративного підходу й обґрунтовано методичні умови формування предметної компетентності учнів через системне набуття ними окремих предметних компетенцій на уроках природознавства.

Ключові слова: предметна компетентність, природознавство, компетенції, методичні умови, організація навчання.

В статье рассмотрены актуальные проблемы обучения естествознанию в условиях реформирования системы образования. Особое внимание уделено результативно-целевой направленности начального образования. Определен компетентностный подход в природоведческом образовании и его неоспоримое преимущество над традиционным и инновационным подходами. Природоведческая компетентность рассмотрена с позиции интегративного подхода, обоснованы методические условия формирования предметной компетентности младших школьников в процессе изучения естествознания.

Ключевые слова: предметная компетентность, естествознание, компетенции, методические условия, организация обучения.

Hroshovenko O.P., Prisyazhnyuk L.A. FORMING THE NATURAL COMPETENCE IN CHILDREN IN YOUNG SCHOOL

The article deals with actual problems of studying natural science in conditions of reforming the education system. Particular attention is paid to the target orientation of primary education. The competence approach in natural education and its undeniable superiority over traditional and innovative approaches are determined. The competence of ecological knowledge is considered from the point of view of an integrative approach, and the methodological conditions for the formation of the subject competence of students are substantiated by the systematic acquisition of certain subject competences.

Key words: subject competence, natural sciences, competences, methodological conditions, organization of training.

Постановка проблеми. Гносеологічний підхід у природничій освіті, яким було регламентовано формування знань, умінь і навичок, сьогодні виявляється недостатнім. У зв'язку з реформуванням системи освіти України компетентнісний підхід набуває особливої актуальності. Розроблення нового покоління Державного стандарту, навчальних програм, підручників рельєфно демонструє принципи й умови реалізації заявленого підходу й актуалізує необхідність формування в молодших школярів системи предметних компетентностей.

В основу компетентнісного підходу покладено особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи, що потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з

моделі «для всіх» на суб'єктивні надбання одного учня та може бути реалізовано тільки в процесі діяльності. Особливо гострим в умовах складної соціально-економічної, екологічної, політичної ситуації в країні є питання формування в молодого покоління природничої компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження теоретико-методологічних засад компетентнісного підходу здійснювали науковці В. Байденко, Н. Бібік, Е. Зеєр, І. Зимня, А. Маркова, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пометун, С. Раков, О. Савченко, А. Хуторський та ін. Впровадженню цього підходу в професійну підготовку фахівців значну увагу приділили А. Алексюк, В. Бондар, Н. Дем'яненко, В. Євдокимов, Н. Ка-



занішена, А. Капська, М. Лазарев, О. Мармоза, В. Олійник, Г. Пустовіт та ін. Шляхи модернізації освіти на компетентнісній основі розроблялися Б. Гершунським, Б. Ельконіним, Н. Кузьміною, А. Марковою, В. Сериковим, В. Шадриковим, С. Шишовим та ін.

Проблему формування компетентностей молодших школярів порушують у своїх дослідженнях сучасні українські вчені Н. Бібік, С. Бондар, О. Локшина, О. Пометун, І. Родигіна, О. Савченко та ін. Науковцями визначено поняття компетентнісного підходу в освіті, сформульовано основні категорії та визначено шляхи його запровадження. Науковий фонд є свідченням того, що вітчизняна педагогічна наука активно досліджує компетентнісний підхід. Однак єдиної думки у визначенні поняття «компетентність» немає. Дослідники В. Луговий, О. Слюсаренко, Ж. Таланова дають чітке тлумачення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті [3, с. 6]. О. Пометун компетентнісний підхід розуміє як спрямованість освітнього процесу на формування та розвиток ключових (базових, основних) і предметних компетентностей особистості [3, с. 226].

Г. Пустовіт під час дослідження питання сучасного стану розвитку проблеми формування компетентностей саме компетентнісний підхід визначає як результативно-цільову спрямованість освіти [3, с. 87]. В. Ільченко зазначає особливу роль інтеграції змісту природничо-наукової освіти на основі загальних закономірностей природи в оволодінні учнями природничо-науковою компетентністю [3, с. 71]. У наукових дослідженнях Е. Воронцової представлено систему методів формування навчальних компетентностей на уроках інтегрованого курсу «Навколишній світ» [3, с. 271].

Компетентнісний підхід, на думку науковців, є широкоаспектним системним підходом проектування, реалізації та результату процесу навчання. Компетенцію розуміють як здатність особистості розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей. Компетентнісний підхід усе більше цікавить науковців у контексті реалізації мети і завдань початкової школи, яка має не тільки дати знання, а й підготувати до життя дитину, яка розуміє і знає свою роль у суспільстві, вміє творчо застосовувати здобуті знання на практиці (Н. Бібік, Т. Гільберг, О. Грошовенко, Л. Коваль та ін.). Так, у дослідженнях О. Грошовенко неодноразово вказується на необхідність формування

в дітей такого знання, яке б допомагало в ситуаціях, відмінних від навчальних [1]. Методичні аспекти формування природознавчої (екологічної) компетентності молодших школярів висвітлено в працях Т. Байбари, Н. Бібік, О. Біди, Т. Гільберт, О. Савченко, Г. Тарасенко та ін. Сучасна методика навчання природознавства послідовно доводить необхідність формування природничих компетентностей молодших школярів.

Постановка завдання: визначити й обґрунтувати систему формування предметних компетентностей учнів у процесі навчання природознавству.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація компетентнісного підходу передбачає створення освітньої моделі, в центрі якої – ключові компетенції. Питання формування компетентності набули особливої актуальності в державних освітніх документах. Зокрема, вони знайшли відображення в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI ст., у Концепції наукової, науково-технічної та інноваційної політики в системі вищої освіти України, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти, у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр.

Сьогодні в Україні триває процес реформування освітньої системи, спрямований на розвиток і набуття особистістю якісних здатностей, узгодження вітчизняних критеріїв і стандартів освіти з європейськими вимогами. Перехід на 12-річне навчання, запровадження Державного стандарту початкової загальної освіти, дозволяє поглянути по-новому на роль і місце початкової ланки освіти. За Державним стандартом, метою початкової освіти є гармонійний розвиток дитини відповідно до її вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей і потреб, виховання загальнолюдських цінностей, підтримка життєвого оптимізму, розвиток самостійності, творчості та допитливості. Ґрунтуючись на принципах цінності дитинства, радості пізнання, розвитку особистості, безпеки, Державний стандарт серед основних підходів визначає – компетентнісний [2].

Аналізуючи наукову літературу, ми дійшли висновку, що в професійній педагогіці немає одностайного підходу до розуміння поняття «компетентнісний підхід в освіті». Різні автори вкладають різний зміст у це поняття. Компетентнісний підхід – створення умов для оволодіння комплексом компетенцій, які означають потенціал, здатність дитини до виживання і стійкої життєдіяльності в умовах сучасного багатоаспектного соціально-політичного, ринково-еко-



номічного, інформаційно і комунікаційно насиченого простору (Г. Селевко). Наукова солідарність наявна в розумінні компетентнісного підходу, яким передбачено проєкцію моделі процесу навчання з фокусуванням на вихідних результатах, а не на вхідних. На нашу думку, компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв досвіду діяльності та творчості, що конкретизується в певній системі знань, умінь, готовності до вирішення поставлених завдань і проблем. Отже, із впевненістю можемо говорити, що компетентнісний підхід зміщує акценти із процесу нагромадження знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку здатності практично діяти і творчо застосовувати набуті знання й досвід у різних ситуаціях.

Природнича предметна компетентність – це здатність учня до самостійного осмислення природи і себе в ній як її невід’ємної частинки. Вона має сприяти формуванню в молодшого школяра адекватної екологічно-доцільної поведінки, здатності діяти в ситуаціях нестандартного типу, допомагати об’єктам природи. Так, у процесі вивчення змістових ліній предмета «Об’єкти природи», «Взаємозв’язки в природі», «Земля – планета Сонячної системи», «Україна на планеті Земля», «Рідний край», «Охорона і збереження природи», «Методи пізнання природи» у дітей формується природознавча компетентність.

Предметна природознавча компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв’язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов’язані з реальними об’єктами природи у сфері відносин «людина – природа». Основна мета навчального предмета – формування природознавчої компетентності шляхом засвоєння системи інтегрованих знань про природу і людину, основ екологічних знань, опанування способів навчально-пізнавальної і природоохоронної діяльності, розвитку ціннісних орієнтацій у ставленні до природи [4, с. 186].

Досягнення зазначеної мети передбачає вирішення таких основних завдань: формування базових, загальнопредметних і предметних компетенцій; формування цілісної природничо-наукової картини світу, що охоплює систему знань, уявлень про закономірності в природі та місце людини в ній; формування елементарних уявлень і понять про об’єкти та явища природи, їхні взаємозв’язки в системі «жива – нежива природа», «природа – людина», усвідомлення свого місця в навколишньому світі; формування дослідницьких умінь і умінь учнів спо-

стерігати за об’єктами й явищами живої та неживої природи; формування досвіду навчально-пізнавальної та практичної природоохоронної діяльності учнів; формування способів навчально-пізнавальної діяльності учнів; мисленневих дій і операцій шляхом аналізу, порівняння, узагальнення та класифікації природних об’єктів; вироблення вміння розкривати причинно-наслідкові зв’язки в природі; формування навичок самостійної роботи учнів з інформацією; засвоєння норм етичного, естетичного, морального ставлення людини до природи [4, с. 186].

Природознавчі компетенції передбачають здатність особистості використовувати знання, критично та гнучко мислити, порівнювати та групувати об’єкти природи, дотримуватись правил поведінки, спостерігати, досліджувати, класифікувати, оцінювати конкретні приклади поведінки в природі тощо. За висновком науковців, перехід до компетентнісного підходу означає переорієнтацію із процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі; зміцнення акценту з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях. Отже, природознавча компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні розумові дії або логічні операції, а конкретні, життєві, необхідні людині будь-якої професії та віку. Система предметних компетенцій, що формується в навчанні природознавства, відповідає його специфіці та змісту. До системи природознавчої компетентності відносимо: екологічну, інформаційну, аксіологічну, просторову, логічну компетенції.

Екологічна компетенція – здатність учнів до активної, екологічно доцільної діяльності в побуті, природному оточенні, за якої набуті екологічні знання, навички, досвід і цінності актуалізуються в умінні приймати рішення, виконувати відповідні дії, нести відповідальність за прийняті рішення, усвідомлюючи їхні наслідки для довкілля.

Інформаційна компетенція передбачає здатність учнів ефективно опрацьовувати різні джерела інформації, самостійно представляти її; виявляти різні позиції, визнавати і сприймати різноманітність поглядів на об’єкти й явища; користуватись довідковою літературою, енциклопедіями, словниками, Інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації.

Аксіологічна компетенція передбачає здатність учнів дати оцінку об’єктам, явищам, процесам, проектувати власну діяль-



ність у природі з позиції її цінності та самоцінності.

Просторова – передбачає здатність учнів орієнтуватися в довкіллі, визначати місце об'єктів (процесів, явищ) і співвідносити їх у часі та просторі.

Логічна – передбачає здатність учнів встановлювати і пояснювати причинно-наслідкові та функціональні зв'язки.

Природничі компетенції передбачають особистісний розвиток дитини на основі засвоєння значущих умінь. Дитина в процесі засвоєння змісту предмета отримує ті знання, які є необхідними для розв'язання практичних завдань. Отже, важливим є не формальне засвоєння знань, а здатність кожного ці знання компетентно застосовувати в житті. Отже, система діагностики й оцінювання надає можливість учневі самому планувати свої освітні результати й удосконалювати їх у процесі постійної самооцінки.

За новим Державним стандартом навчання у початковій школі має будуватися на інтегровано-предметній основі з переважанням ігрових методів у першому циклі (1–2 класи) і на інтегровано-предметній основі в другому циклі (3–4 класи) [2]. Це вимагає від учителя усвідомлення автентичності освітньої галузі «Природознавство» і окреслення чітких вимог щодо методики його викладання. Так, навчальний предмет «Природознавство» має свої дидактичні особливості. Це курс, що містить систему узагальнених знань про природу, у доступній формі знайомить учнів із предметами та явищами природи, розкриває зв'язки між окремими явищами, допомагає пізнати закономірності розвитку навколишнього світу. Основне завдання курсу – формування в учнів початкових класів цілісної картини світу, яка має поступово поглиблюватися, створюючи базу для подальшого навчання в основній школі. Вивчення природознавства в початковій школі передбачає формування вміння аналізувати об'єкти природи, уміння порівнювати їх, виділяти істотні ознаки та встановлювати причинно-наслідкові зв'язки в природі, класифікувати об'єкти природи, аналізувати їх.

Природничою освітньою галуззю передбачено формування ціннісних орієнтацій щодо цілісності й різноманітності природи, ефективної, безпечної і природоохоронної поведінки в довкіллі, формування наукового мислення. Вивчення природознавства має відбуватися на компетентнісній основі з елементами завдань дослідницького або практико-перетворювального характеру. Тобто на уроці природознавства дитина

має засвоїти таке знання, яке їй конче необхідне в житті, у ситуаціях, відмінних від навчальних. Так, часто в житті ми стикаємося із завданнями, коли необхідно зробити прості, але вкрай необхідні речі: пересадити кущ, озеленити підвіконня, визначити сторони горизонту, знайти на карті потрібний об'єкт, чи просто – зібрати речі для подорожі. Усе це – компетенції, яких діти набувають у процесі вивчення природознавства. Серед умов формування природознавчої компетентності молодших школярів виділяємо: цілепокладання та проектування уроку щодо формування окремих компетенцій та їхніх елементів; використання специфічних методів і прийомів роботи, спрямованих на забезпечення компетентнісного результату навчання; приділення спеціальної уваги формуванню ціннісно-мотиваційного компонента природознавчої компетентності з постановкою відповідних завдань; обов'язкове врахування в процесі навчання вікових особливостей, індивідуальних стилів навчання різних учнів, необхідність створення сприятливого навчального середовища, психологічної атмосфери уроку.

Предметна природознавча компетентність – особистісне утворення, що характеризує здатність учня розв'язувати доступні соціально й особистісно значущі практичні та пізнавальні проблемні задачі, пов'язані з реальними об'єктами природи у сфері відносин «людина – природа».

Отже, аналіз наукової літератури із проблеми та практичного досвіду творчо працюючих вчителів початкових класів довів, що формування природничої компетентності школярів молодших класів на уроках природознавства відбувається більш успішно, якщо забезпечити такі педагогічні умови: проблемне навчання, що активізує пізнавальні інтереси молодших школярів; навчальні ігри еколого-естетичної спрямованості; інтегровані уроки, що сприяють формуванню предметних і міжпредметних ключових компетенцій. Теорія проблемного навчання проголошує тезу про необхідність стимуляції творчої діяльності учня та надання йому допомоги в процесі дослідної діяльності та визначає засоби реалізації через формування та викладення навчального матеріалу спеціальним чином. Основу теорії становить ідея використання творчої діяльності учня шляхом постановки проблемних завдань. Навчальний процес у початкових класах активізується завдяки більшій зацікавленості з боку учнів – проблемне навчання перетворюється на вдосконалення методики викладання та структури навчального матеріалу.



Робота за всіма напрямками формування природознавчої компетентності молодших школярів вдало проявляється в грі. Це визначається можливостями гри в розвитку емоційної та пізнавальної сфер дитини. Ігри розвивають спостережливість, розширюють коло сприйняття естетично цінних об'єктів природи, сприяють формуванню в дітей потреби в спілкуванні із природою. Специфіка навчального предмета «Природознавство», що містить відомості з географії, біології, робить його одним із найбільш припустимих для інтегрування. В основі інтегрованих уроків – близькість змісту основних тем різних предметів і їх логічного взаємозв'язку. Наприклад, нами було виділені можливі поєднання (сполучення) таких предметів: природознавство та математика, читання, образотворче мистецтво та трудове навчання. Вибір форми навчання теж має неабиякий вплив на його результативність. Про це неодноразово говорив видатний український педагог В. Сухомлинський. Так, В. Сухомлинський обстоював гармонійне поєднання різних організаційних форм навчання, радив вчителям початкових класів не обмежуватися тільки уроком. Він доводив, що читання «книги природи» під час екскурсій, подорожей повинно бути не звичайним сприйманням картин і образів природи, а початком активного мислення, теоретичного пізнання світу. У своїх працях В. Сухомлинський розкриває різні джерела розумового розвитку дітей. Але найголовнішим із них вважає природу, оскільки краса природи загострює сприймання і пробуджує мислення дітей, визначає здатність до рефлексії. Пусковим механізмом рефлексії вчений вважає існування вираженої потреби дитини в пізнавальній активності, аналізі самої себе, а отже, пошукової спрямованості поведінки; ситуаціями, що активізують рефлексивні процеси, конкретизують загальне вміння рефлексувати у вигляді сукупності конкретних умінь: контролювання власних дій, зокрема й розумових, контроль логіки розгортання своїх думок, міркувань через пошук смислів, здатності бачити невідоме у відомому, у звичному – незвичне.

Творчо переосмислюючи педагогічну спадщину В. Сухомлинського, знаходимо цікаві думки та методичні орієнтири, що дають можливість вчителю реалізувати завдання сучасної освіти, не перевантажуючи маленького учня. Уроки природознавства вимагають, щоб знання були не тільки метою, але і засобом, інструментом, знаряддям, за допомогою яких формується природознавча компетентність учня початкової школи. Важливими для оптимальної

організації процесу навчання та виховання великий гуманіст вважав: всебічне вивчення особистісних і навчальних особливостей дитини, поєднання ситуативної і перспективної мотивації учіння, залучення життєвого досвіду дітей. Основними принципами побудови уроку педагог вважав: поєднання, об'єднання, злиття роботи, що її виконують учні, з первинним емоційним сприйняттям знань, з їх поглибленням, розвитком; залучення учнів до визначення мети роботи, діалогу, ігрових ситуацій, драматизації й імпровізації, парної та групової роботи, рефлексивних суджень тощо; оновлення навчального середовища класу, оптимізацію в межах системи й окремого уроку кількості та тривалості вправ для індивідуальної роботи учнів. Саме діяльнісний підхід, на думку вченого, стає основною формування якості, що визначена в наш час в Державному стандарті як предметна природознавча компетентність.

Важливо пам'ятати, що компетентнісний підхід – лише один із чинників, що сприяють модернізації змісту освіти, він лише доповнює низку освітніх інновацій, не применшуючи значення класичних підходів.

Висновки із проведеного дослідження. Одним із шляхів модернізації системи освіти є запровадження компетентнісного підходу, на основі якого відбувається переорієнтація освіти на стратегію застосування отриманих знань у практичній діяльності. Концепція сучасного природознавства проголошує основні пріоритети взаємодії людини і природи в розумінні єдності, що ґрунтується на ставленні до природи як універсальної, унікальної цінності, формуванні науково-природничої картини світу, що базується на універсальних законах, формуванні певного типу світогляду, що визначає місце і діяльність людини в природі. Отже, предметна природознавча компетентність являє собою освоєний у процесі ознайомлення з довкіллям досвід діяльності (комплекс компетенцій), що формується на основі сукупності уявлень, знань, умінь, ставлень і оцінних суджень щодо предметів і явищ природного оточення.

Перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі вбачаємо в розробленні моделі формування природничої компетентності майбутнього вчителя початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грошовенко О. Технології вивчення освітньої галузі «Людина і світ»: [навчально-методичний посібник для студентів спеціальності «Початкове навчання»] / уклад. О. Грошовенко. – Вінниця, 2013. – 255 с.



2. Державний стандарт початкової загальної освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/education/average>.

3. Компетентнісний підхід в освіті : теоретичні засади і практика реалізації : матеріали методол. семінару 3 квіт. 2014 р., м. Київ : у 2-х ч. / редкол. : В. Кремень, В. Луговий, О. Ляшенко та ін. – Ч. 1. – К. : Ін-т обдаро-

ваної дитини Нац. акад. пед. наук України, 2014. – 370 с.

4. Навчальні програми для загальноосвітніх навч. закл. із навчанням українською мовою 1–4 класи. – К. : Вид. дім «Освіта», 2011. – 392 с.

5. Родигіна І. Компетентісно орієнтований підхід до навчання / І. Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с.

УДК 378.637.016:78

ПРОФЕСІЙНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВОЇ ОСВІТИ

Камінська М.М.,
доцент кафедри музикознавства та хорового мистецтва
Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті розглянуто професійні засади розвитку диригентсько-хорової освіти. Проаналізовано принципи розвитку диригентсько-хорової освіти, де виокремлено, що професійна майстерність хормейстера поєднує в собі психолого-педагогічну, музично-теоретичну, диригентсько-хорову, вокальну, інструментальну та методичну підготовки.

Ключові слова: *хорова підготовка, керівництво хором, професійні засади, професійна майстерність.*

В статье рассмотрены профессиональные принципы развития дирижерско-хорового образования. Проведен анализ принципов развития дирижерско-хорового образования, где выделено, что профессиональное мастерство хормейстера сочетает в себе психолого-педагогическую, музыкально-теоретическую, дирижерско-хоровую, вокальную, инструментальную и методическую подготовки.

Ключевые слова: *хоровая подготовка, руководство хором, профессиональные принципы, профессиональное мастерство.*

Kaminska M.M. PROFESSIONAL PRINCIPLES OF CONDUCTOR-CHORAL EDUCATION DEVELOPMENT

The article deals with the professional principles of the development of conductor-choral education. The analysis of the principles of the development of conductor-choral education is carried out, where it is noted that the professional skill of the choirmaster combines psychological and pedagogical, musical-theoretical, conductor-choir, vocal, instrumental and methodical training.

Key words: *choral training, choir guidance, professional principles, professional skill.*

Постановка проблеми. Мистецтво є ідеальною моделлю цілісного духовного впливу на особистість. «Людина сильного типу ... швидко й легко пізнає нові обставини та внаслідок цього орієнтується в них і діє адекватно, так, як цього вимагають умови... Людина слабого типу лякається нової обстановки, у неї настає гальмування, і вона лише поступово, звикаючи, починає відчувати себе нормально й у цій обстановці», – так описує психолог О. Ковальов реакцію двох типів особистості на зустріч із новим, складним, незвіданим [5, с.190]. У сучасних умовах реформування системи освіти, реалізації основних настанов «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті» актуалізуються нагальні проблеми підвищення ефективності навчально-виховного процесу, вдосконалення

саме професійної підготовки майбутнього фахівця. Успішному вирішенню цього сприятимуть не лише поліпшення наукового та навчально-методичного забезпечення, розроблення й упровадження інноваційних підходів і технологій, а й пізнання, всебічне осмислення та раціональне застосування прогресивного педагогічного досвіду минулого. Диригентсько-хорова підготовка є важливим складником процесу формування професійних компетентностей педагога музичного мистецтва. На різних етапах розвитку вітчизняної системи освіти вона зазнавала деяких змін і відзначалась певною специфікою. Тенденція розвитку мистецько-педагогічної освіти на теперішній час безумовно пов'язана з унесенням інноваційних перетворень до її змісту, має ґрунтуватись на вирішенні завдань щодо



якісної професійної підготовки майбутнього педагога-музиканта, що, у свою чергу, потребує вдосконалення мистецько-технологічних шляхів її реалізації. Тому досягнення єдності музично-педагогічної освіти має відбуватися за рахунок осягнення духовних важелів мистецтва й удосконалення музично-виконавської практики.

В умовах будівництва нового суспільства проблема підготовки творчої, професійно-компетентної особистості педагога, здатного до нових пошуків і відкриттів з позиції ефективності його диригентсько-хорової підготовки, набуває особливої актуальності. Коло питань набуття диригентсько-хорових компетенцій багатогранне. Так само різноманітні й погляди психологів і педагогів на їх вирішення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Із сучасних дослідників окремих аспектів диригентсько-хорової підготовки торкалися українські вчені: Н. Дем'яненко, В. Іванов, Л. Корній, П. Маценко, Л. Нечипаренко, В. Пашенко, Ю. Ясиновський, К. Шамаєва та ін. Вагомий внесок у розв'язання проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя-музиканта зробили такі вчені, як О. Апраксина, Л. Арчажнікова, А. Болгарський, Л. Коваль, А. Козир, І. Назаренко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, А. Соколова, Л. Хлебнікова, О. Щолокова. Науковці виокремлюють специфічні риси організації навчально-виховного процесу та накреслюють коло першочергових питань, від вирішення яких залежить здатність майбутнього спеціаліста до виконання професійних завдань.

Суттєвим внеском у розвиток проблеми диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики стали праці А. Авдієвського, А. Лащенко, А. Болгарського, О. Михайличенка, П. Ніколаєнко, Т. Смирнової, А. Соколової й інших дослідників. Аналіз сучасних тенденцій виховання творчої молоді свідчить про внесення до освітніх процесів вищої школи значних змін, покликаних наповнити навчання культуротворчими, світоглядними, гуманістичними ідеями.

Постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні особливостей диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога музики як основної засади становлення в практичній діяльності. Практика показує, що професійна майстерність хормейстера поєднує в собі психолого-педагогічну, музично-теоретичну, диригентсько-хорову, вокальну, інструментальну та методичну підготовку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Диригування сформувалося як самостійний вид виконавської діяльності

лише в другій половині XIX століття, можна стверджувати, що воно є однією з наймодерніших музично-виконавських спеціальностей. Хоча разом із тим диригування як мистецтво керування музично-виконавським колективом сягає глибокої давнини. Диригування в первісні часи мало на меті єдине – організувати ритм колективного виконання. Голова виконавського колективу розташовувався в його середині (в центрі кола) та керував ним «шумно». Акценти відбивались шляхом голосного плескання в долоні або кістками тварин, камінцями тощо. До цього ж додавались притупування ногами, різні рухи тіла, присідання, рухи рук і пальців. Зокрема, в часи Давнього Єгипту та Давньої Греції музичний колектив очолювали особи, які, як вважають Л. Григор'єв, Я. Платек, за допомогою жестів рук передавали характер виконання твору [4, с. 34]. У музикознавчих історичних джерелах про такий спосіб керування колективом ідеться як про ударно-шумовий. Таке диригування здійснювалося за допомогою ведучого, який для вирівнювання ансамблю визначав ритм голосним постукуванням. Проте зазначимо, що такий прийом не завжди був зручним у практичній діяльності: при більшому складі виконавців їхні голоси глушили диригента, через що його керування втрачало будь-який сенс. Тому ще на ранній стадії музичного розвитку почали застосовувати складніші засоби диригування, які розвивались завдяки переходу на інший рівень музикування, коли мелодія стала домінуючим засобом музичної мови.

Л. Безбородова стверджує, що прообразом диригування були ритмічні рухи тіла первісної людини під час танців, а також відбивання ритму за допомогою примітивних інструментів (раковини, палиці, каменя тощо). Уже пізніше з'явився провідний виконавець, котрий відраховував такт плесканням у долоні або ударом ноги [3, с. 88]. Методика викладання хорового співу поєднувала загальнопедагогічні та специфічні музичні закономірності: теоретичні знання з музичної грамоти, основ гармонії, композиції, навичок гри на музичному інструменті, диригування. Дослідження співацького репертуару показали, що виконання складних творів, хорових концертів, кантат вимагало від співаків високого рівня музично-теоретичних знань, розвинених вокально-хорових умінь. Функції хорового диригента виконували найбільш досвідчені та грамотні співаки хору.

Зростання музичної освіченості в Україні початку XIX століття йшло від організації хорових колективів – братських хорів. Виступаючи новим типом навчального



просвітницького закладу, братські школи стали колись розуму й колективної волі мешканців великих і маленьких міст. У цих школах, де найважливіша роль відводилася співацькому класу, заняття у якому проводилися під керівництвом грамотних для того часу спеціалістів – керівників церковних або монастирських хорів, високо цінувався хор. У більшості наукових досліджень, філософсько-педагогічних концепцій відзначається пріоритетність підготовки в структурі вищої освіти, її соціальний процес діяльності в суспільстві з метою трансформації особистості через її свідомість, завдяки чому закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він починає професійну діяльність з метою опанування компетенціями. Науковці виокремлюють загальні напрями підготовки майбутнього фахівця: професійне становлення та розвиток спеціальних здібностей; удосконалення професійного досвіду; індивідуалізація навчання; формування готовності до майбутньої практичної діяльності; ініціатива творчого вирішення професійних завдань.

Сьогодні історично усталені традиції мистецької освіти набувають нового соціокультурного значення. Хоча положення про наявність зв'язку між розвитком особистості та її ставленням до мистецтва стало аксіомою, воно залишається недостатньо обґрунтованим із наукового погляду. Експериментальні дослідження, як правило, констатують сам факт його існування, але не розкривають механізмів впливу особистісно орієнтованих технологій навчання на формування особистісної культури, які можна було б інтерпретувати в аспекті педагогічного управління цим процесом. У практиці диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики використання різновидів технологій навчання обмежується здебільшого організацією культурного дозвілля, фаховою освітою, набуттям навичок диригентської техніки, підготовкою до естетико-виховної роботи в школі тощо. Певна річ, ці форми діяльності конче важливі для студентів усіх спеціалізацій, бо сьогодні життя потребує не лише викладачів того чи іншого предмета, а й духовних наставників молоді. Проте вони не вичерпують усіх глибинних функцій технологій навчання у формуванні особистісних якостей і педагогічної майстерності майбутніх фахівців. І тут відкривається широке поле для теоретичних і практичних пошуків. У цьому контексті становлять інтерес ідеї щодо організації підготовки майбутніх учителів музики на основі особистісно орієнтованих технологій навчання, можливостей переносу способів взаємодії з художніми

образами в галузь міжособистісного діалогу. Вони ґрунтуються на положенні про важливість у формуванні культури спілкування, педагогічної майстерності фахівця, якої не можна навчитись за підручником або яку не можна звести до якоїсь суми правил.

Саме особистісні якості розвиваються під впливом спілкування з художнім твором, що за своєю природою є діалогом, партнерами якого є не лише реальні суб'єкти, а і їх образно-художні моделі. Зазначимо, що навчання диригування містить у собі безліч специфічних складностей, зумовлених певними особливостями психологічної сфери особистості, які впливають із того, що диригування – це не лише система м'язових рухів, а й складний, багатогранний комплекс факторів, система взаємодії диригента з музичним колективом, продуктом якої є його звернення до творчих партнерів.

Для розвитку диригентсько-хорової освіти в Україні другої половини ХХ століття велике значення мало наукове дослідження проблем диригентського мистецтва й педагогіки, особливо таких як розкриття специфічних рис диригентського мистецтва в його взаємозв'язку з функціонуванням художнього колективу як соціального організму, простеження еволюції диригентського мистецтва та виникнення його сучасних форм, аналіз диригентської діяльності як складного багатофункціонального психіко-фізіологічного процесу, обґрунтування структури диригентської обдарованості й здібностей, виявлення передумов формування художньої індивідуальності диригента, розкриття внутрішніх закономірностей диригентської техніки. Новий етап розвитку української хорової культури – практичний – зумовив появу спеціальних функцій і відповідних якостей професійного зростання керівника хору, який, залишаючись пов'язаним із церковною співацькою традицією, представляв новий тип диригента, визначений терміном «регента», котрий мав високий рівень підготовки, що визначав наявність вокальних даних, функцій соліста, вміння композиції та аранжування для виконання церковних обрядів.

Для майбутнього педагога важливими є знання методики музичного виховання, котра синтезує всю навчальну інформацію, яку потребує майбутній педагог. Л. Арчажнікова зауважує, що знання методики музичного виховання озброює студента сучасними методами, знайомить його з різними видами музичної діяльності, сприяє до творчої взаємодії [2, с. 76]. Специфіка опанування основами диригентської майстерності полягає в тому, щоб усебічний розвиток поєднувати з удосконаленням техніки диригу-



вання. Усі ці ознаки особливо виявляються в процесі репетиційної роботи з хором.

Регент як керівник хору мав був бути одночасно й музикантом, й актором. Поетика нового мистецтва, заснована на принципі відображення емоційно-психологічного афекту, потребувала вміння настроюватися на певний емоційний тонус, а під час переходу до нового твору вміння чітко і швидко змінювати наявний домінуючий емоційно-психологічний тонус на інший. Отже, на цьому етапі історичного розвитку диригентської професії на основі професійної композиторської творчої хорової практики склалася ієрархія хормейстерської спеціалізації, що нагадує сучасну практику розділення роботи в хорі між диригентом, хормейстером і концертмейстером. Для формування багажу зразків навчально-педагогічного репертуару майбутнього педагога музики було застосовано низку образно-демонстраційних методів, поєднаних із методами самостійного прослуховування й опрацювання зразків навчально-педагогічного репертуару, методів мистецького вправлення щодо означених зразків, методів проведення хорових колоквиумів, вікторин тощо.

Із цього приводу своє творче кредо А. Авдієвський характеризує так: «Я як хормейстер маю можливість – справді унікальну – в контакті зі співаками будувати нову звукову форму навіть тих творів, котрі часто виконуються, бо бачу перед собою живих людей із певною гамою їхніх почуттів. І всіх їх потрібно злити ... в єдину художню цілісність, бо лише з нею можна втілити свої творчі задуми. І коли хор починає звучати як одна багатюща душа – я щасливий» [1, с. 81].

Висновки з проведеного дослідження. Поступово опановуючи майстерність диригентської техніки, майбутні фахівці повинні продовжувати шляхи вдосконалення репетиційної роботи. Навчити студентів методики роботи, виховати вміння інтер-

претувати музичний матеріал, формувати спонукання до точного відтворення музично-художнього образу твору. Це допоможе розкрити об'єктивні механізми не лише безпосереднього управління хором, а й собою як особистістю, власними діями пов'язаними з питаннями техніки диригента. Ефективне вивчення диригентсько-хорових дисциплін допомагає студентові охопити весь опанований теоретико-методичний матеріал, визначити майбутнього керівника хорового колективу, скерувати його на подальшу продуктивну діяльність. Питання щодо вивчення сучасного стану диригентсько-хорової підготовки майбутнього педагога музики дають підстави вважати, що сьогодні актуальним є питання реорганізації змісту підготовки фахівців у системі музично-педагогічної освіти. Усвідомлення специфіки діяльності вчителя музики та керівника хору, зумовленої природою хорового мистецтва, визначило його розгляд із позицій організованого процесу оволодіння спеціальними вміннями роботи з хором; діалектично побудованої системи творчого осмислення навчальних дій; продуктивно комунікативної взаємодії з хоровим колективом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / А.Т. Авдієвський // Мистецтво у школі : зб. ст. / упор. І.М. Гадалова. – К. : УДПУ, 1996. – Вип. I. – С. 80–83.
2. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя / Л.Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
3. Безбородова Л.А. Дирижирование : [учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Музыка» и учащихся педучилищ по спец. «Муз. воспитание»] / Л.А.Безбородова. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.
4. Григорьев Л.Г. Современные дирижеры / Л.Г. Григорьев, Я.М. Платек. – М. : Сов. композитор, 1969. – 324 с.
5. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М., 1970. – С. 198.



УДК 372.8:811.161

ВИДИ САМОСТІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТЬОГО ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ В МЕТОДИЧНІЙ СИСТЕМІ

Рускуліс Л.В., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри мовознавства
Херсонський державний університет

У статті охарактеризовано самостійну роботу як один із найбільш вагомих компонентів освітнього процесу, запропоновано власну класифікацію, репрезентовану такими видами: теоретико-ознайомлювальний, когнітивно-пізнавальний, компетентнісно-дослідницький, інноваційно-діяльнісний; висвітлено основні завдання для організації й проведення самостійної роботи.

Ключові слова: форма навчання, компонент освітнього процесу, самостійна робота, види самостійної роботи.

В статье охарактеризована самостоятельная работа как один из самых весомых компонентов образовательного процесса, предложена собственная классификация, представленная следующими видами: теоретико-ознакомительный, когнитивно-познавательный, компетентно-исследовательский, инновационно-деятельностный; освещены основные задачи для организации и проведения самостоятельной работы.

Ключевые слова: форма обучения, компонент образовательного процесса, самостоятельная работа, виды самостоятельной работы.

Ruskulis L.V. TYPES OF INDEPENDENT WORK IN THE METHODOICAL SYSTEM OF PREPARATION OF FUTURE UKRAINIAN LANGUAGE TEACHER

The article deals with the independent work as one of the most important components of the educational process. Personal classification of independent work is proposed; author's classification is represented by the following types such as the theoretical-informative type, the cognitive-educational type, the competence-research type and the innovative-active type. The main tasks for organizing and conducting independent work are highlighted.

Key words: form of education, component of the educational process, independent work, types of independent work.

Постановка проблеми. Навчання у вищому навчальному закладі – процес, що передбачає єдність таких взаємопов'язаних складових елементів: оволодіння теоретичними знаннями, отримання практичних умінь, удосконалення навичок навчально- й науково-дослідницької роботи, формування готовності до професійної діяльності в процесі педагогічної практики. Суттєве місце в ньому відводиться самостійній роботі студента, оскільки вища школа прагне не лише передати певний обсяг інформації, а й навчити засобам самостійних дій для осмислення нової інформації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі самостійної роботи як одній із форм навчання в своїх дослідженнях приділяли увагу педагоги (А. Алексюк, А. Артемова, М. Барактян, О. Малихін, М. Мітюшкін, М. Махмутов, З. Курлянд, П. Підкасистий тощо), психологи (Б. Ананьев, Д. Богоявленський, Л. Божович, Л. Виготський, П. Гальперін, С. Занюк, І. Зимня, О. Леонтьєв, С. Максименко, Н. Менчинська, С. Рубінштейн тощо), лінгводидактики (З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіна, Т. Донченко, І. Дроздова, Л. Мамчур, І. Нагри-

бельна, А. Нікітіна, С. Караман, К. Климова, О. Копусь, І. Кучеренко, О. Кучерук, С. Омельчук, М. Пентилюк, І. Хом'як тощо).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі ролі самостійної роботи в процесі підготовки майбутнього вчителя української мови, характеристики основних її видів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студювання наукових доробків учених (В. Дороз, О. Малихін, І. Нагрибельна, Т. Туркот, М. Пентилюк тощо) доводять, що *самостійна робота* (далі – СРС) на сучасному розвитку вищої освіти – це одна з організаційних форм навчання, різноманітні види індивідуальної і колективної навчально-пізнавальної діяльності студентів, що регламентуються навчальним планом здобувача вищої освіти за певною спеціальністю, яка відображена в навчальній і робочій програмах дисципліни, упроваджується на навчальних заняттях (аудиторна робота) або в позааудиторний час за завданнями викладача, під його керівництвом, але без його безпосередньої участі [2; 5; 8; 10; 11; 12].



Відповідно до «Положення про організацію навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах освіти», самостійна робота студента є «основним **засобом засвоєння студентом навчального матеріалу** в час, вільний від обов'язкових навчальних занять», а «навчальний час, відведений для самостійної роботи студента, регламентується робочим навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни» [10]. Такий підхід до збільшення частки СРС у процесі засвоєння дисципліни вчить студента самостійно студіювати теоретичний обсяг дисципліни, здійснювати контроль за власною навчальною діяльністю, формує здібність до саморозвитку, творчого застосування здобутих знань, виховує самостійність як особисту рису характеру.

Самостійність у здобутті знань, як підкреслює А. Алексюк, має на меті оволодіння різносторонніми вміннями й навичками бачити зміст і мету роботи, проектувати власну самоосвіту, вміння по-новому підходити до вирішення питань, пізнавальну й розумову активність і самостійність, здатність до творчості. В основі самостійної роботи студентів лежить поняття «самостійності» як «здатності людини виконати певні дії чи цілий комплекс дій без безпосередньої допомоги з боку іншої людини чи технічних засобів, що її замінюють, керуючись лише власним досвідом» [1, с. 237].

Однак, на думку І. Нагребельної, найбільш репрезентативною ознакою самостійної роботи «є наявність пізнавальної сторони <...>, яка має позитивний вплив на розвиток розумових та особистісних якостей студента». Із цієї точки зору СРС дає змогу: здобувати знання з новітніх джерел, використовувати інноваційні технології; навчитися самостійно планувати й організувати навчальний процес; розширити обсяг знань; максимально використовувати потенціал особистості; розвивати пошукову діяльність [8, с. 174].

Зважаючи на проаналізовані погляди науковців щодо сутності поняття «самостійна робота», констатуємо, що СРС є одним із найбільш вагомих компонентів освітнього процесу, його основою, що вимагає високого рівня мотивації, правильної організації, готовності до виконання різноманітних завдань. Вона дає змогу студентам навчитися самостійно працювати в лабораторії, бібліотеці, вдома, формує навички самостійності в навчальній, науково-дослідницькій і професійній діяльності, збуджує потяг самостійно здобувати необхідні знання,

передбачає інтеграцію різноманітних форм роботи, активно готує майбутнього вчителя української мови до практичної діяльності до застосування теоретичних знань і практичних умінь із метою організації науково-дослідницької роботи, орієнтації в інформаційному потоці.

Аналіз наукової літератури продемонстрував, що в педагогіці й лінгводидактиці представлено різноманітні класифікації СРС. Окремо зупинимось на деяких із них. На нашу думку, заслуговує уваги класифікація видів СРС, запропонована П. Підкасистим, в основі якої рівні самостійності студентів. Науковець виділяє: самостійну роботу за зразком; реконструктивну самостійну роботу; самостійна робота варіативного типу; творча самостійна робота [9]. СРС за зразком – це репродуктивний рівень, який доцільно упроваджувати на перших курсах вишів. Завдання для цього етапу передбачають повторення отриманих знань у школі (дисципліни: практикум з української мови, сучасна українська літературна мова (Тема: «Вступ», «Норми сучасної української літературної мови», «Стили сучасної української літературної мови»)), прослуховування й конспектування лекцій, укладання глосаріїв до курсів, що викладаються, написання рефератів. Реконструктивна СРС передбачає перебудову запропонованих зразків, висловлювання власної точки з проведеної роботи. Для цього, наприклад, доцільно запропонувати встановити інтегративні зв'язки між сучасною українською літературною мовою (тема «Лексика») та українською діалектологією. Вважаємо прийнятним на цьому етапі використання *випереджувальних завдань*, які, на думку Т. Туркот, забезпечують повне або часткове попереднє самостійне засвоєння навчального матеріалу, що висвітлюватиметься викладачем через певний час. Таке ознайомлення студентів із новим матеріалом дасть змогу «вкраплювати» його на лекціях, практичних, семінарах у вигляді наукових доповідей, обговорювати у процесі дискусії чи пропонувати у вигляді реферату або «мікрвикладання» [12, с. 241]. СРС варіативного типу – це пошуковий рівень, в основі якого постановка й вирішення проблемних ситуацій, аналіз мовознавчого матеріалу й самостійне підбиття підсумків. Творча СРС – це високий рівень виконання наукових розвідок, в основі якого встановлення істини, доведення чи спростування гіпотези, вироблення власної позиції щодо досліджуваного явища, залучення дослідницької та науково-дослідницької роботи. Така діяльність характерна на етапі підготовки до проходження педагогічної практики.



Важливим для нашого дослідження стала класифікація О. Малихіна. Науковець, розмежовуючи поняття «самостійна робота» й «самостійна навчальна діяльність», наголошує на їх нетотожності, де самостійна робота – це форма організації навчання, а самостійна навчальна діяльність студентів є «різновидом навчальної діяльності в загальному її розумінні, оскільки переважно становить розумову діяльність, спрямовану на засвоєння певних знань, певного досвіду <...> є специфічним різновидом діяльності взагалі» [7, с. 26]. Зважаючи на такі тлумачення, учений кладе в основу класифікації пізнавальну діяльність студента і визначає чотири типи самостійності: а) пізнавальна діяльність, що здійснюється у процесі виконання домашнього завдання; б) пізнавальна діяльність, що має репродуктивний характер і має на меті вироблення алгоритмів (копій) дій; в) пізнавальна діяльність, що спирається на накопичений досвід і передбачає перенесення знань, умінь та навичок; г) пізнавальна діяльність студентів, що передбачає високий творчий рівень пізнання [7, с. 39–40]. Як бачимо, організована відповідно до такої класифікації СРС має за мету розвиток високого рівня мотивації до виконання завдань, уміння організувати й спланувати самостійну роботу в межах усієї навчальної діяльності студента за допомогою викладача та без нього; віднайдення та встановлення взаємозв'язків між вивченим та новим, а в подальшому – особистісне та професійне зростання майбутнього фахівця.

Нам імпонує класифікація, запропонована І. Нагрибельною з огляду на особливості підготовки вчителя молодших класів, що передбачає такі типи самостійної роботи: за тематикою (відповідно до вивченої дисципліни); за послідовністю впровадження різних видів самостійної роботи відповідно до курсу навчання (репродуктивна СРС (I курс), продуктивна СРС (II-III курси) та креативно-дослідницька (IV курс) [8, с. 167–168]. Такий розподіл видів СРС дає змогу окреслити завдання до самостійної роботи відповідно до кожної теми мовознавчих дисциплін, а також з урахуванням інтегративних зв'язків, укласти матеріал для самостійного опрацювання відповідно до року навчання, ускладнюючи від курсу до курсу (повідомлення, реферати – творчі та курсові роботи – участь у студентських конференціях, олімпіадах, конкурсах), упроваджуючи різні види завдань.

Аналіз наукової та науково-методичної літератури дав змогу виробити власну класифікацію СРС у процесі розроблення методичної системи формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчите-

ля української мови, яка складається з таких видів:

1) теоретико-ознайомлювальна СРС – комплекс базових теоретичних знань, що засвоюються в аудиторний час (на лекційних заняттях). На цьому етапі відбувається оглядове ознайомлення з питаннями, що в подальшому вноситимуться на самостійне опрацювання. Його основна мета – запропонувати студентові необхідні матеріали, ознайомити з основними вимогами щодо опрацювання наукової, науково-методичної літератури, лексикографічними джерелами, засадами конспектування першоджерел. Така пропедевтична робота допоможе здобувачеві вищої школи усвідомити суть та процес самостійного опрацювання навчального матеріалу;

2) когнітивно-пізнавальна СРС складається з: а) опрацювання матеріалу лекції, вичленування питань, що винесено на самостійне студіювання; огляд літератури та її конспектування; б) підготовка до практичного (семінарського) заняття, лабораторної роботи: виконання вправ з аналізом матеріалу лекції, законспектованих джерел на попередньому етапі та з використанням теоретичних основ вивченого матеріалу з підручника (навчально-методичного посібника, рекомендацій);

3) компетентісно-дослідницька передбачає участь у навчально- та науково-дослідницькій роботі: підготовка й проголошення повідомлень, доповідей, написання наукових статей, участь у конференціях і публікація матеріалів, участь в олімпіадах;

4) інноваційно-діяльнісна – створення й упровадження проектних технологій, інформаційних ресурсів (презентації, медіа-ресурси, веб-квести, вебіари, дистанційне навчання тощо).

Вважаємо, що побудова самостійної роботи відповідно до такої структури є виправданою в методичній системі формування лінгвістичної компетентності майбутнього вчителя української мови в процесі засвоєння мовознавчих дисциплін. Так, теоретико-ознайомлювальна СРС дає змогу студентові з першого року навчання оволодіти технологією проведення самостійної роботи, забезпечує поетапну організацію діяльності над самостійним здобуттям знань, виховує самоорганізацію й самоосвіту, розвиває мотивацію студента. Когнітивно-пізнавальна СРС – це повсякденне самостійне збагачення знань студента у процесі опрацювання отриманих теоретичних основ дисципліни під час самопідготовки до практичного (семінарського) заняття, лабораторної роботи. Такий вид СРС передбачає удосконалення умінь



самостійної роботи над першоджерелами, навчально-методичними посібниками (матеріалами, рекомендаціями) тощо та отримання імперативних знань із дисципліни. Компетентнісно-дослідницька СРС визначає здатність оперувати на аналітико-синтетичному рівні отриманими знаннями під час освоєння лінгвістичних дисципліни, що відображено в наукових доробках студентів (курсова, дипломна робота, наукова стаття, участь у студентських конкурсах й олімпіадах). Інноваційно-діяльнісна СРС – втілення навчальних досягнень студента через упровадження інноваційних технологій, що дає їм змогу висвітлювати свої досягнення в мережі Інтернет, використовувати виготовлену продукцію з метою демонстрації теоретичних положень дисциплін у процесі підготовки уроку з української мови та його проведення під час проходження педагогічної практики. Зазначимо також, що інформаційно-дослідницька СРС виконує наскрізну роль, упроваджуючись під час кожного етапу.

Взаємозв'язок видів СРС продемонструємо за допомогою схеми 1.

Н. Голуб слушно зауважує, що розроблення системи СРС складається з певних елементів (з огляду на вивчення риторики): *концептуальна складова частина*, що передбачає окреслення мети, підходів до організації СРС, характеристики мотиву здійснення СРС; прогнозування результатів; *змістова складова частина* – розкриття структури й змісту предмета, засобів підвищення оптимізації процесу навчання у процесі СРС; *організаційна складова частина* передбачає визначення правил організації СРС, окреслення шляхів досягнення результату СРС; *технологічна складова частина* – добір і впровадження форм

і методів організації й упровадження СРС, спрямованих на досягнення позитивного результату, професійного зростання молодого спеціаліста [3, с. 29]. Зазначимо, що стосовно нашого дослідження така структура є цілком повною й виправданою, оскільки представляє цілісну систему, що а) охоплює всі ланки планування й організації СРС (яка мета? як її досягти? що це дасть особисто для мене?); б) передбачає визначення конкретних цілей СРС (підготовка високопрофесійного, конкурентоспроможного фахівця, який орієнтується в потоках інформації); в) з'ясовує кінцевий результат через способи й форми контролю (оволодіння системою відповідних знань, інтелектуальний і професійний ріст, реалізація отриманих знань у процесі залучення до навчально- й науково-дослідницької діяльності, педагогічної практики).

В основі забезпечення ефективності організації й проведення СРС лежать певні чинники, а саме: розвиток мотиваційної настанови, яка суттєво впливає на характер і результати діяльності студентів, сприяє підвищенню ефективності дій, активізує мислення, пам'ять, робить сприйняття точним, увагу – зосередженою; систематичність і безперервність, що сприяє успішному оволодінню навчальним матеріалом; правильне планування самостійної роботи, раціональне використання часу; упровадження відповідних методів, способів і прийомів самостійної роботи; педагогічне управління [12, с. 254–255]. Врахувати їх можна, чітко зіставляючи поєднання аудиторної й позааудиторної СРС, методичний супровід СРС, контроль за вчасністю і якістю виконання СРС, проголошення результатів проведення СРС, чітко розроблені критерії оцінювання якості виконання СРС,

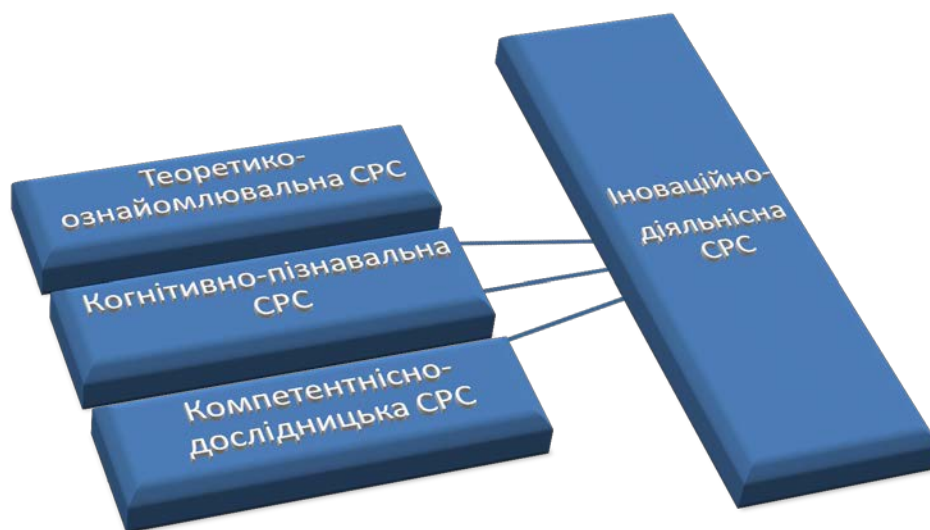


Рис. 1. Взаємозв'язок видів СРС



що забезпечує прагнення до самовдосконалення та охоплюють всі етапи проведеної СРС.

У цьому руслі слушною вважаємо думку І. Дроздової про важливість вибору завдань для СРС, до яких науковець відносить: виступи науковців ВНЗ задля орієнтації здобувачів вищої освіти самоудосконалюватися; бесіди з керівництвом факультету про використання можливостей бібліотеки, читальної зали (відвідування їх із подальшим формуванням умінь та навичок працювати з бібліографічними каталогами); кабінетів, лабораторій; упровадження вступних семінарів, на яких доцільно ознайомити студента з особливостями підготовки та проведення самостійної роботи з певного предмета; організація бесід про особливості самостійної роботи; обмін досвідом зі старшокурсниками з проблем самостійної підготовки; вечори питань та відповідей із нагальних проблем виконання самостійної роботи; написання творів «Як я організовую свою самостійну роботу», анкетування студентів; накреслення плану самостійної роботи під керівництвом викладача; індивідуальні консультації; проведення контрольних зрізів із метою виявлення рівня виконання самостійної роботи студентів; зустріч із випускниками обраної спеціальності [6, с. 212]. Така робота сприяє залученню не лише студента й викладача, а й представників бібліотеки, науковців, учителів. Пропоновані завдання доцільно упроваджувати на всіх етапах навчання, що дасть змогу закріпити навички СРС, забезпечить краще оволодіння лінгвістичними, психолого-педагогічними та методичними основами навчання, закріпить умінь виконувати поставлені завдання.

Обґрунтовуючи та доводячи беззаперечну особливу роль СРС у процесі підготовки майбутнього вчителя, Т. Донченко наголошує на максимальну її індивідуалізацію. Учена підкреслює: «Індивідуальна робота студента є формою організації навчального процесу, яка передбачає створення умов для найповнішої реалізації творчих можливостей їх через індивідуально-спрямований розвиток здібностей до навчання, науково-дослідної роботи і творчої діяльності» [4, с. 42]. Науковець стверджує, що така робота впроваджується через проведення консультацій, за допомогою яких можна не тільки роз'яснити найбільш складні питання, а й перевірити рівень засвоєння навчального матеріалу й професійних умінь і навичок. Різновидом індивідуальних занять є індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), основне призначення яких – теоретична чи практична робота, що вико-

нується в межах курсу й представляється: проектом уроку з теми, рефератом із теми, аналітичним оглядом літератури, розробкою тестових завдань чи діагностичних завдань тощо [4, с. 42–43]. Пропонований вид самостійної роботи дає змогу формувати активну позицію студента, сприяє більш глибокому вивченню предмета, розвиває світоглядні знання та уміння.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, самостійна робота є вагомим складником усіх інших форм діяльності у ВНЗ, оскільки 1) передбачає ґрунтовну роботу студента з документами, першоджерелами, підручниками, навчальними та навчально-методичними посібниками на лекціях та в позааудиторний час (конспектування, анотування, реферування, складання тез), конспектами лекцій та в процесі виконання випереджувальних завдань; 2) сприяє здобуттю нових знань та розширення діапазону отриманих раніше, відшліфуванню і їх удосконаленню, глибокому розумінню засвоєного матеріалу шляхом самостійного опрацювання, формуванню власних поглядів студента на проблемні питання; 3) дає змогу заглибитися в історію досліджуваного питання; окреслює виконання системи вправ і завдань; 4) виробляє вміння організації й проведення педагогічного експерименту, підготовки доповідей, наукових повідомлень, проходження навчальної й виробничої педагогічної практик тощо. Правильно організована СРС вчить прогнозувати та оцінювати можливий результат, відповідно, будувати гіпотези, їх підтверджувати або спростовувати, складати таблиці, схеми, впроваджувати інноваційні технології, тісно співпрацюючи з викладачами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : Підручник / А.М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
2. Артемова Л.В. Педагогіка і методика вищої школи: Навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури / Л.В. Артемова. – К. : Кондор, 2008. – 272 с.
3. Голуб Н.Б. Самостійна робота студентів з риторки: Навчально-методичний посібник / Н.Б. Голуб. – Черкаси : БрамаУкраїна, 2008. – 232 с.
4. Донченко Т. Організація самостійної роботи студентів з методики навчання української мови / Т. Донченко // Українська мова і література в школі. – 2009. – № 5. – С. 40–43.
5. Дороз В.Д. Методика викладання української мови у вищій школі : Навч. пос. / В.Д. Дороз. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 176 с.
6. Дроздова І.П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефіло-



логічних факультетів ВНЗ: [монографія] / І.П. Дроздова; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.

7. Малихін О.В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних закладів: теоретико-методологічний аспект [монографія] / О.В. Малихін. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307 с.

8. Нагрибельна І.А. Самостійна робота в системі підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання української мови: [монографія] / І.А. Нагрибельна. – Херсон : ТОВ «ВКФ «СТАР» ЛТД», 2016. – 310 с.

9. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоре-

тико-экспериментальное исследование / П.И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с.

10. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/doc/files/news/27/2771/MON_161.doc.

11. Словник-довідник з української лінгводидакти : навч. посіб. / Кол. авторів за ред. М.І. Пентилюк / М.І. Пентилюк, О.М. Горошкіна, Н.В. Мордовцева, А.В. Нікітіна, Л.О. Попова. – К. : Ленвіт, 2015. – 320 с.

12. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т.І. Туркот. – К. : Кондор, 2001. – 628 с.

УДК 372.881.111.1

НАВЧАЛЬНА АВТОНОМІЯ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ: СУТНІСТЬ І МЕТА ВПРОВАДЖЕННЯ

Чехратова О.А., аспірант
кафедри педагогіки та іноземної філології

Харківський національний економічний університет імені Семена Кузнеця

У статті розглянуто різні трактування терміну «навчальна автономія» в сучасній зарубіжній і вітчизняній педагогічній науці, визначено рівні та шляхи впровадження концепції на заняттях з іноземних мов. Увага також приділяється підвищенню мотивації до вивчення предмета в майбутніх вчителів, які на власному досвіді можуть переконатися в ефективності використання набутих навичок, що стане запорукою успішної професійної діяльності.

Ключові слова: навчальна автономія, навчання протягом життя, компетентнісний підхід, самостійність, рефлексія, рівні навчальної автономії, самооцінка, самовдосконалення.

В статье рассматриваются различные трактовки термина «учебная автономия» в современной зарубежной и отечественной методической науке, определяются уровни и пути внедрения концепции на занятиях иностранного языка. Внимание также уделяется повышению мотивации к изучению предмета у будущих учителей, которые на собственном опыте могут убедиться в эффективности использования приобретенных навыков, что станет залогом успешной профессиональной деятельности.

Ключевые слова: учебная автономия, обучение на протяжении всей жизни, компетентностный подход, самостоятельность, рефлексия, уровни учебной автономии, самооценка, самосовершенствование.

Chekhratova O.A. LEARNER AUTONOMY AND FOREIGN LANGUAGE LESSON: CONCEPT AND REASON FOR IMPLEMENTING

In the article various definitions of the term “learner autonomy” are analyzed as well as its level and the ways of implementing which are presented in foreign and national pedagogy. It is also mentioned that it is crucial to pay attention to improving learner motivation to studying a foreign language, especially when we talk about the future teachers of a foreign language, as their personal experience will show the effectiveness of using the acquired skills in their job and ensure the successful professional activities.

Key words: learner autonomy, life-long learning, competency-based learning, independence, reflection, levels of learner autonomy, self-assessment, self-improvement.

Постановка проблеми. Вивчення і навчання іноземної мови тісно пов'язано з розвитком суспільства, і оскільки цей процес нескінченний і безперервний, викладач знаходиться у постійному пошуку нових методів та інструментів для більш ефективного і цікавого навчання. Саморозви-

ток і самовдосконалення педагога є одним з ключових пунктів у процесі формування його професійної компетентності.

В середніх і вищих навчальних закладах України все більше уваги приділяється вивченню іноземних мов для запоруки успішного розвитку і майбутнього працевлашту-



вання [5; 7]. З огляду на це гостро постає проблема навчальної автономії школярів і студентів. Це пов'язано з тим, що головною метою навчання іноземних мов є формування комунікативної компетентності, яка неможлива без усвідомлення функцій мови, уміння використовувати не лише лексичні й граматичні одиниці в рамках виконання вправи чи завдання, а й різні стратегії навчання, самоаналізу і самооцінки. Таким чином, вчитель або викладач повинен усвідомлювати важливість цього, а також знати шляхи розвитку у своїх підопічних мотивації до вивчення іноземної мови, готовності до іншомовного спілкування, а значить, і навчальної автономії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Термін «навчальна автономія» вже давно став предметом запеклих суперечок, але й досі не має єдиного трактування. Сучасні зарубіжні (Генрі Холек, Девід Нанен, Девід Літтл, Філ Бенсон) та вітчизняні (В.В. Сафонова, Н.Ф. Коряковцева, О.М. Соловова, О.С. Маркова) науковці досі не знайшли вирішення проблеми. Термін вперше використовує Джон Дьюї у 1966 році, але «батьком» поняття вважається Генрі Холек, який у 1981 році визначає автономію як здатність нести відповідальність за власне навчання. Девід Літтл (1991) вважає автономію здатністю до відокремлення, критичного мислення, прийняття рішень та незалежних вчинків; Леслі Дікенсон (1992) називає це відповідальністю за рішення та їх впровадження, Уільям Літтлвуд (1996) описує таке поняття як здатність і бажання людини незалежно приймати рішення; Філ Бенсон (2003) вважає її сукупністю різних форм здатності до контролю навчання; а Н.Ф. Коряковцева вважає, що автономія – це самокерована навчальна діяльність, яка починається в результаті самоаналізу, самооцінки та визначення цілей і завдань [1]. Адаптуючи визначення Генрі Холека, Філ Бенсон і Пітер Фоллер уточнюють, що саме для вивчення мови термін «автономія» використовується, коли ми говоримо про повністю самостійне вивчення мови, про набір навичок для самонавчання, про вроджену здатність людини до пізнання, яку призупиняють навчальні заклади, про розвиток відповідальності, про права студента визначати та контролювати власне навчання [4]. В свою чергу Девід Нанен наполягає, що назвати автономним можна студента, який у процесі навчання, тобто планування, імплементації та оцінювання бере активну участь і співпрацює з учителем, приймає рішення щодо процесу, змісту та інструментів навчання [10, с. 1].

На жаль, вітчизняна методична наука ще не досить глибоко дослідила питання навчальної автономії, хоча це конче потрібно у зв'язку зі змінами підходів до організації і цілей навчання: переходом до компетентнісного підходу, впровадженням концепції навчання протягом життя (Life Long Learning), переносом акценту від особистості викладача до особистості учня/студента.

Більшість методистів все ще сперечається щодо понять «самостійність» (independence) і «автономія» (autonomy), вважаючи їх або синонімічними і взаємозамінними, або доводячи, що ототожнювати їх не можна, оскільки перше означає навчання без сторонньої допомоги, а друге – усвідомлене вивчення предмету, що потребує відповіді на питання «як?», «що?» і «коли?» за участю консультанта [2, с. 49]. Ми поділяємо останню точку зору і вважаємо, що автономія може реалізовуватися на різних рівнях і мати різний ступінь прояву, тобто повна самостійність може буде продемонстрована у подальшій самоосвіті поза навчальним закладом.

Питання визначення і впровадження терміну навчальної автономії особливо гостро постає для вищих навчальних закладів, що готують майбутніх учителів. Ми можемо познайомити студента з поняттям навчальної автономії, розказати про його важливість і цілі, але цього буде недостатньо. Людина, що вже за кілька років переступить поріг середньоосвітнього навчального закладу повинна, в першу чергу, мати практичні знання, а саме – розуміти свої навчальні потреби, усвідомлено обирати шляхи реалізації, ставити цілі, знаходити способи здобуття потрібної інформації, а також аналізувати її, робити висновки. Так, Г. Крамм зазначає, що тільки якщо вчитель має навички навчальної автономії, він зможе практикувати та впроваджувати автономію серед своїх учнів [3, с. 6].

Тому якщо ми прагнемо сформуванню навички автономії в учнів шкіл, ми повинні навчати цього, в першу чергу, майбутніх вчителів, показати методи роботи на власному досвіді, у практичній діяльності, адаптувати концепцію для себе, а також допомогти усвідомити важливість використання набутих знань. Розуміючи, що вивчення мови – це складний і багатогранний процес, який займає досить багато часу і для успішного оволодіння яким аудиторних занять недостатньо, ми повинні показати учням/студентам, що навчальний процес може відбуватися і без фізичної присутності вчителя/викладача/наставника/консультанта [8; 9]. Це не означає, що ми залишаємо своїх підопічних без допомоги, підказки, поради;



ми лише показуємо шлях до самовдосконалення і більш успішної діяльності у будь-якій сфері за умови оволодіння певною групою навичок.

Шкільна програма з іноземних мов для початкової та середньої школи говорить про формування навичок читання і письма, вживання лексичних одиниць, розвиток вміння говорити, слухати, розпізнавати іншомовне мовлення та формувати уявлення про мову і країну, мова якої вивчається. У старшій школі увага приділяється формуванню мотивації до вивчення іноземних мов і культур, удосконаленню вмінь самостійної навчальної діяльності і розвитку соціокультурних та соціолінгвістичних навичок, і це означає, що про автономію говориться досить опосередковано. Що ж стосується вищої школи, а саме – програми для майбутніх учителів, автономія лише декларується, але про шляхи реалізації не говориться нічого. Оскільки проблема ще досить молода і недостатньо вивчена, підручники з методики викладання іноземних мов теж надають небагато інформації. Нам нагадується, що принцип особистісно орієнтованого навчання реалізується в ході самостійної роботи зі словником і підручником, під час вирішення проблемних ситуацій, дистанційного навчання, коли студент сам ставить мету і визначає цілі, знаходить шляхи реалізації і навіть визначає час для виконання завдання. Але практичних порад щодо розвитку цих навичок небагато. Це унеможливує подальший процес розвитку автономії серед учнів шкіл, оскільки самі вчителі не навчалися автономії, не розуміють її сутність та важливість самовдосконалення і саморозвитку.

Розуміючи зміст поняття «автономія» та його компоненти, викладач зможе краще організувати навчальну діяльність студентів, мотивувати їх до пізнання і самовдосконалення.

Постановка завдання. Саме тому метою цієї роботи є не тільки уточнення поняття, а й визначення рівнів навчальної автономії в цілому, а також рівень, якого повинні досягнути майбутні вчителі по закінченні вищого навчального закладу. Але, докладаючи зусиль для досягнення певного результату, ми повинні пам'ятати, що неможливо очікувати, що учні/студенти зможуть навчитися відповідати за своє навчання за день чи два, оскільки це – поступовий процес, який відбувається в атмосфері доброзичливості та підтримки.

Тому, визначаючи рівні навчальної автономії, ми починаємо з найпростішого, тобто рівня виконання вправ (коли учень/студент сам обирає їх послідовність в залежності

від складності завдання, його релевантності та цікавості) і поступово переходимо до складніших процесів, коли учасники самі визнають мету навчання, відбирають матеріал і способи виконання завдань. Наступний рівень пов'язаний з визначенням цілей та метою виконання певного виду роботи, тобто власне усвідомлення навчального процесу. Але, тільки коли учень/студент досягає рівня вибору критеріїв для перевірки і оцінки знань, а також використовує набуті знання у практичній діяльності, ми можемо сказати, що він оволодів навичками навчальної автономії [7, с. 13].

Оскільки ми прагнемо допомогти своїм підопічним досягти найвищого рівня навчальної автономії, варто зазначити, що викладач повинен пам'ятати, що не можна повністю віддавати процес навчання в руки студента, тому що в межах навчальних курсів університету існують певні обмеження. По-перше, рівень автономії буде регулюватися вимогами навчального плану і програмами з певних дисциплін. По-друге, присутність викладача/консультанта під час навчального процесу, а особливо аудиторних занять обов'язкова, а значить студент не може бути повністю автономним. Тим не менш, усвідомлюючи сутність поняття, студент може вдосконалювати свої навички під час самостійної і поза аудиторної роботи.

Тепер аудиторні завдання – це діалог викладача зі студентом, який проходить у доброзичливій атмосфері і кожен його учасник відкритий до нових ідей і побажань. Під час роботи ми можемо радитися зі студентами щодо матеріалів на певну тему, видів завдань або форм контролю, надавати їм право вибору і пояснювати мету виконання кожного завдання [7, с. 28]. Це не тільки спонукатиме їх до більш активної співпраці, а й покаже, що вони дійсно стали учасниками навчального процесу, до їх думки прислухаються, кожна пропозиція важлива. І навіть коли ми розуміємо, що деякі побажання студентів не співпадають з вимогами нашого навчального плану, ми отримуємо унікальну можливість обговорити, пояснити, знайти компроміс, тобто ще раз наголосити, що жодна ідея не залишиться без уваги.

Щодо навчання іноземних мов особливо важливим є надання ефективної підтримки учням/студентам, що є запорукою досягнення позитивних результатів. Для більшості вчителів надзвичайно важко навчитися надавати потрібну допомогу та направляти учнів без нав'язування власних ідей і мотивів [6, с. 2]. Але, якщо сам педагог дійсно зацікавлений в отриманні позитивних результатів навчання, не боїться експеримен-



тувати і постійно працює над особистісним і професійним удосконаленням, він зможе пристосуватися до нового формату викладання/навчання/виховання.

Враховуючи, що викладач/консультант має приділяти максимум зусиль для досягнення найвищого рівня навчальної автономії, ми також розглядаємо шляхи її впровадження. В першу чергу, викладач визначає навчальні потреби учня/студента, спираючись на це, описує цілі навчання, а також планує навчальний процес. Наступним кроком є вибір ресурсів і навчальних матеріалів. Далі ми обираємо стратегії навчання, впроваджуємо їх у практичній діяльності, проводимо моніторинг і оцінку процесу. Останнім і найголовнішим пунктом є самооцінка та рефлексія [11, с. 13], оскільки концепція автономного навчання поширюється далеко за межі аудиторії, а значить студент повинен критично мислити, вміти вирішувати проблеми і працювати в команді [5, с. 155].

Висновки з проведеного дослідження. Визначивши рівні і шляхи впровадження навчальної автономії, ми можемо сказати, що в межах вищого навчального закладу, який спеціалізується на підготовці майбутніх вчителів/викладачів, важливим є досягнення рівня усвідомлення навчального процесу, його цілей і мети. Зрозуміти головне завдання автономії, а також навчитися застосовувати свої знання студентам допоможуть різноманітні вправи та завдання на практичних заняттях з іноземної мови, співпраця з викладачем, активна роль під час вибору тем, завдань і матеріалів. Особлива увага також повинна приділятися заняттям із методики викладання іноземних мов, під час яких студенти мають змогу відчувати себе вчителем, проаналізувати не тільки те, як вони вчать, а і як навчають їх, що допоможе скорегувати початково-виховний процес і визначити пріоритетні напрямки співпраці викладача зі студентами.

Зараз, на жаль, важко визначити, чи можливо досягти однакового рівня на-

вчальної автономії під час роботи над різними аспектами іноземної мови, оскільки в роботі ми розглянули тільки загальні поняття концепції. Таким чином, в подальшому ми прагнемо визначити рівні та шляхи впровадження автономії у процесі розвитку окремих мовних і мовленнєвих навичок, а також зробити вибір шляхів її реалізації в залежності від предмету, його програми та особливостей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии : [учеб. пособие] / Н.Ф. Коряковцева. – Москва : Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.
2. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: продвинутый курс: [пособие для студентов пед. вузов и учителей] / Е.Н. Соловова. – 2-е издание. – Москва: АСТ: Астрель, 2010. – 272 с.
3. Autonomy and self-direct learning: present fields of application. Modern languages. "Learning and teaching modern languages for communication". – № 12. Council of Europe Press, 1993. – 153 p.
4. Benson P. Autonomy and Independence in Language Learning. / P. Benson, P. Voller / – London: Longman, 1997. – 270 p.
5. European Higher Education at the Crossroads. Between the Bologna Process and National Reforms / Curaj, A. et al. Springer, 2014. – Part 1. – 1103 p.
6. Davis, M. Beyond the classroom: The role of self-guided learning in second language listening and speaking practice. *Studies in Self-Access Learning Journal*. – 2013. – № 4(2). – P. 85–95.
7. Dam L. How to recognize an autonomous classroom? – Revisited. A TESOL Symposium. *Learner Autonomy: What Does the Future Hold?* / L. Dam – 2008. – University of Sevilla. – P. 13–33.
8. Holec H. Autonomy and Foreign Language Learning. / H. Holec. – Oxford: Pergamon, 1981. – 65 p.
9. Little D. *Learner Autonomy 1: Definitions, Issues and Problems*. / D. Little. – Dublin : Authentik, 1991. – 67 p.
10. Nunan D. *Nine Steps to Learner Autonomy* / D. Nunan – Symposium, 2003. – 12 p.
11. Reinders, H. *Towards a Classroom Pedagogy for Learner Autonomy: a Framework of Independent Language Learning Skills*. / H. Reinders // *Australian Journal of Teacher Education*. – № 35(5). – 2010.



СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 159.922.76–056.49

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ГІПЕРАКТИВНИМИ ДІТЬМИ

Підлипняк І.Ю., к. пед. н.,
доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Стаття присвячена проблемі гіперактивного розладу з дефіцитом уваги у дітей дошкільного віку. Висвітлюються основні результати сучасних наукових досліджень, дається теоретичний аналіз ступеня розробленості проблеми у психолого-педагогічній літературі. З'ясовано причини та фактори, що призводять до гіперактивного розладу з дефіцитом уваги та ефективні засоби психологічного супроводу, профілактичних, корекційних заходів та інших напрямів психологічної допомоги гіперактивним дітям.

Ключові слова: гіперактивний розлад, імпульсивність, дефіцит уваги, психологічний супровід, психокорекційна робота.

Статья посвящена проблеме гиперактивного расстройства с дефицитом внимания у детей дошкольного возраста. Освещаются основные результаты современных научных исследований, дается теоретический анализ степени разработанности проблемы в психолого-педагогической литературе. Выявлены причины и факторы, приводящие к гиперактивного расстройства с дефицитом внимания и эффективные средства психологического сопровождения, профилактических, коррекционных мероприятий и других видов психологической помощи гиперактивным детям.

Ключевые слова: гиперактивное расстройство, импульсивность, дефицит внимания, психологическое сопровождение, психокоррекционная работа.

Pidlypniak I.Yu. FEATURES OF PSYCHOCORRECTIONAL WORK WITH HYPERACTIVE CHILDREN

The article is devoted to the problem of hyperactivity disorders with attention deficit of children of preschool age. The main results of modern scientific researches are highlighted. A theoretical analysis of the degree of development of the problem in the psychological and pedagogical literature is given. The reasons and factors which lead to hyperactive disorder with attention deficit and effective means of psychological support, preventive, corrective measures and other directions of psychological help to hyperactive children are found out.

Key words: hyperactive disorders, impulsivity, attention deficit, psychological support, psychocorrectional work.

Постановка проблеми. Проблема гіперактивності набуває особливої актуальності, оскільки число гіперактивних дітей щороку збільшується. Наукова статистика свідчить, що частота порушень дитячого розвитку та поведінки по типу «надрухливості» постійно зростає. Непосидючість, тривожність, неспокій, порушення уваги та зниження її концентрації, емоційна лабільність, імпульсивність, швидка виснаженість об'єднані в «гіперактивний розлад із дефіцитом уваги». У медичній літературі цей розлад розглядається як захворювання. Проблема поширеності синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю актуальна не тільки тому, що є однією з сучасних характеристик стану здоров'я дитячого організму. Це найважливіша психологічна проблема цивілізованого світу. Проте в роботі з такою

дитиною необхідне не тільки лікування, а й комплексний психокорекційний та педагогічний вплив, спеціальна стратегія і тактика взаємодії дорослих [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми гіперактивності займалися цілий ряд вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких Р. Барклі, У. Брек, І. Брязгунов, Н. Іовчук, А. Комелева, с. Мануцца, Д. Оффорд, І. Прекоп, Дж. Рапопорт, К. Рідл, А. Сиротюк.

Низка авторів підкреслюють істотний вплив гіперактивного розладу на психічний розвиток, процес соціалізації, соціальної адаптації та життя дитини у дорослому віці (О. Касатікова, М. Заваденко, Л. Алексеева, О. Лютова, Г. Моніна, О. Романчук тощо).

Відомий американський психолог В. Оклендер так характеризує цих дітей:



«Гіперактивній дитині важко сидіти, вона метушлива, багато рухається, вертиться на місці, іноді надмірно балакуча, може драгувати манерою своєї поведінки. Часто в неї погана координація чи недостатній м'язовий контроль. Вона незграбна, іноді ламає речі, проливає молоко. Такій дитині важко концентрувати свою увагу, вона легко відволікається, часто задає безліч запитань, але рідко чекає на відповіді» [4].

Вивчення причин та факторів, що призводять до таких змін, має значення у пошуку ефективних засобів психологічного супроводу, профілактичних, корекційних заходів та інших напрямів психологічної допомоги дітям із гіперактивним розладом та дефіцитом уваги (ГРДУ).

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в теоретичному аналізі причин гіперактивності, основних напрямів психологічного супроводу дітей із гіперактивним розладом та дефіцитом уваги, обґрунтуванні чинників та складових елементів психокорекційної роботи з гіперактивними дітьми.

Виклад основного матеріалу дослідження. «Гіпер...» (від греч. *Hyper* – «над», «зверху») – складова частина складних слів, що вказує на перевищення норми. Слово «активний» прийшло в українську мову з латинського «*activus*» й означає «діючий, діяльний» [1]. Автори психологічного словника відносять до зовнішніх проявів гіперактивності неухважність, відволікання, імпульсивність, підвищену рухову активність. Часто гіперактивність супроводжується проблемами у взаєминах із навколишніми, труднощами в навчанні, низькою самооцінкою. При цьому рівень інтелектуального розвитку дітей не залежить від ступеня гіперактивності і може перевищувати показники вікової норми. Існують різні погляди на причини виникнення гіперактивності: це можуть бути генетичні фактори, особливості побудови і функціонування головного мозку, пологові травми, інфекційні захворювання, перенесені дитиною в перші місяці життя тощо. Як правило, в основі синдрому гіперактивності лежить мінімальна мозкова дисфункція (ММД), наявність якої визначає лікар-невропатолог після проведення спеціальної діагностики. Кожен педагог, що працює з гіперактивною дитиною, знає, скільки турбот і неприємностей завдає вона оточенню. Однак це тільки один бік медалі. Це можна забувати, що, в першу чергу, страждає сама дитина. Адже вона не може поводитися так, як вимагають дорослі, і не тому, що не хоче, а тому, що її фізіологічні можливості не дають їй

змоги зробити це. Такій дитині важко довгий час сидіти нерухомо, не вертатися, не розмовляти. Постійні окрики, зауваження, погрози покарання, на які так щедрі дорослі, не поліпшують її поведінку, а часом навіть стають джерелами нових конфліктів. Крім того, такі форми впливу можуть сприяти формуванню в дитини негативних рис характеру. У результаті страждають усі: і дитина, і дорослі, і діти, з якими вона спілкується. Домогтися того, щоб гіперактивна дитина стала слухняною і поступливою, ще не вдавалося нікому, а навчитися жити у світі і співпрацювати з ним – цілком посильна задача.

Щоб виявити гіперактивну дитину, необхідно довгостроково спостерігати за нею, проводити бесіди з батьками і педагогами. Основні прояви гіперактивності можна розділити на три блоки: дефіцит активної уваги, рухове розгальмування, імпульсивність. Американські психологи П. Бейкер і М. Алворд пропонують критерії виявлення гіперактивності в дитини.

1. Дефіцит активної уваги: дитина непослідовна, їй важко довго утримувати увагу. Не слухає, коли до неї звертаються. З великим ентузіазмом береться за завдання, але так і не закінчує його. Зазнає труднощів щодо самоорганізації. Часто втрачає речі. Уникає нудних і потребуючих розумових зусиль завдань. Часто буває забудькувата.

2. Рухове розгальмування: дитина постійно крутиться. Виявляє ознаки занепокоєння (тарабанить пальцями, рухається в кріслі, бігає, забирається будь-куди). Спить набагато менше, ніж інші діти, навіть у дитинстві. Дуже балакуча.

3. Імпульсивність: дитина починає відповідати, не дослухавши питання. Не здатна дочекатися своєї черги, часто втручається, перериває. Погано зосереджує увагу. Не може чекати винагороди (якщо між дією і винагородою є пауза). Не може контролювати і регулювати свої дії. Поведінка слабкокерована. Під час виконання завдань поводитися по-різному і показує дуже різні результати.

Якщо у віці до 7 років виявляється хоча б шість із перерахованих ознак, педагог може припустити (але не поставити діагноз!), що дитина, за якою він спостерігає, гіперактивна. Часто дорослі вважають, що дитина гіперактивна, тільки на тій підставі, що вона дуже багато рухається, непосидюча. Така точка зору помилкова, тому що інші прояви гіперактивності (дефіцит активної уваги, імпульсивність) у такому разі не враховуються. Особливо часто педагоги і батьки не звертають належної уваги на прояв у дитини імпульсивності. Гіперактив-



на дитина фізично не може тривалий час уважно слухати вчителя чи вихователя, спокійно сидіти і стримувати свої імпульси. Спочатку бажано забезпечити тренування тільки однієї функції. Наприклад, якщо ви хочете, щоб вона була уважною, виконуючи яке-небудь завдання, постарайтеся не зауважувати, що вона крутиться і підхлюється з місця. Одержавши зауваження, дитина постарается якийсь час поводитися «добре», але вже не зможе зосередитися на завданні. У придатній ситуації ви зможете тренувати навичку посидючості і заохочувати дитину тільки за спокійну поведінку, не вимагаючи від неї на той момент активної уваги. Якщо в дитини висока потреба в руховій активності, нема рації придушувати її. Краще спробувати навчити її вихлюпувати енергію прийнятними способами: займаючись плаванням, легкою атлетикою, танцями, футболом. Звичайно, вчителі зобов'язані пам'ятати, що гіперактивній дитині легше працювати на початку дня, ніж увечері, а також на початку уроку, а не наприкінці. Цікаво, що дитина, працюючи один на один із дорослим, не виявляє ознак гіперактивності і набагато успішніше справляється з роботою. Навантаження дитини має відповідати її можливостям [3].

Батьки, дітям яких поставлено діагноз «гіперактивний розлад із дефіцитом уваги», часто опиняються в безпорадному стані, тому що ані медичні, ані освітні установи не можуть надати їм реальної допомоги. Батьки мають усвідомити, що боротися треба не з дитиною, а разом із нею проти хворобливого розладу її поведінки. Що стосується психолога дошкільного закладу, то основне його завдання – це правильна і вчасна діагностика розладу та координація комплексних зусиль із боку сім'ї, медичних та педагогічних працівників щодо лікування та корекції розладу, яка передбачає індивідуальний підхід до гіперактивної дитини. Вкрай необхідною на науковому рівні є розробка рекомендацій для батьків та постійний супровід у процесі навчання і виховання гіперактивних дошкільників. На нашу думку, в умовах дошкільного закладу у процесі комплексного підходу до виховання і навчання можна визначити кілька напрямів корекційного впливу на дітей із ГРДУ (психологічний, корекційно-розвивальний, комплексно-педагогічний) [2].

Психологічний вплив спрямований на створення соціально-психологічних умов для успішного навчання, виховання та психічного розвитку дитини на всіх етапах її переддошкільного дитинства. Це, по-перше, систематичне відстеження психолого-педагогічного статусу дитини і динаміки

її психічного розвитку в процесі виховання та навчання. По-друге, створення соціально-психологічних умов для розвитку особистості дитини та її успішного виховання та навчання. По-третє, розроблення та використання спеціальних методик, програм та прийомів для надання допомоги дітям, які мають виражені проблеми в розвитку та поведінці. Основними методами виступають ігрова й поведінкова терапія та психогімнастика, спрямовані на розвиток та корекцію різних сторін психіки дитини (як на пізнавальну, так і на емоційно-особистісну сферу), а також рухових функцій.

Корекційно-розвивальний вплив – основа педагогічної технології індивідуального підходу до дитини. Основним його завданням стає встановлення зв'язків, які впливають на успішність та результативність виховного процесу. Тісно взаємодіючи з психологом, вихователь моделює процес впливу, відповідно до потреб та можливостей дітей, відстежує динаміку розвитку різних видів їх діяльності, особливостей особистісного розвитку, комунікативної активності, включаючи навички самообслуговування, надає психологу продукти дитячої творчості, забезпечуючи її емоційний комфорт та створюючи умови для найбільшого особистісного та інтелектуального зростання. Крім цього, систематизує та інтегрує різноманітні вже відомі підходи до дитини в процесі виховання та навчання, розробляє власну тактику роботи з гіперактивними дітьми.

Комплексно-педагогічний вплив здійснюється та забезпечується всіма педагогічними працівниками дошкільного закладу: музичним керівником, вчителем фізкультури та логопедом. Музичний керівник реалізує програму музичного виховання, коригуючи таким чином емоційну сферу дитини під час музичної, танцювальної, театральної, ігрової терапії, враховуючи рекомендації психолога. Руховий ігротренінг під час занять із фізкультури оптимізує м'язовий та руховий тонус гіперактивних дітей та дає можливість збалансувати потужну енергію дітей із ГРДУ. Фізична активність є передумовою психічного розвитку в онтогенезі. Для гіперактивних дітей вона є засобом корекції, яка забезпечує можливість рухової розрядки, попереджуючи виникнення джерела надлишкової напруги в корі головного мозку, здійснюючи психоемоційне розвантаження. Логопед, у свою чергу, забезпечує повноцінний мовленнєвий розвиток, коригує звуковимову та проводить заняття із дрібної моторики, впливаючи таким чином на моторні зони кори головного мозку. Організація та здійснення комп-



лексного супроводу дітей із ГРДУ у рамках навчально-виховного процесу передбачає також активну роль методиста дошкільного закладу. Саме він регулює та координує діяльність та взаємодію різних спеціалістів, контролює організацію та аналізує ефективність роботи. Крім цього, методист координує процес підвищення професійного рівня фахівців, які працюють із проблемою гіперактивності, організовує співпрацю з батьками гіперактивних дітей, підтримує зв'язок зі школами, куди вступають випускники дошкільного закладу, а отже, забезпечує наступність і неперервність психокорекційного супроводу дітей із ГРДУ.

Ключовим моментом програми корекції ГРДУ у дошкільників є взаємодія психолога, батьків, вихователів, медичного працівника та середовища в контексті зміни оточення дитини вдома і в дошкільному навчальному закладі (ДНЗ) з метою створення позитивних умов для розвитку дефіцитарних функцій і зменшення негативних поведінкових проявів. Головним завданням батьків є забезпечення загального емоційно-нейтрального фону розвитку дитини, контроль за ефективністю корекційного впливу та повідомлення про результати психологу, вихователям. Домашня програма корекційного впливу включає: зміну поведінки дорослого і його ставлення до дитини (демонстрація спокійної поведінки, уникання слів «не можна», побудова стосунків із дитиною на довірі і взаєморозумінні); зміну психологічного мікроклімату в сім'ї; організацію режиму дня й місця для занять; спеціальну програму, що передбачає основну роль методів захоплення і винагород.

Якщо в домашній програмі домінує поведінковий аспект, то в дошкільному навчальному закладі основне навантаження припадає на когнітивну терапію, аби допомогти дитині впоратися із труднощами у сприйнятті та пізнанні і факторами, які його ускладнюють.

Тісно взаємодіючи з психологом, вихователь моделює процес впливу, відповідно до потреб та можливостей дітей, відстежує динаміку розвитку різних видів їхньої діяльності, особливостей особистісного розвитку, комунікативної активності, включаючи навички самообслуговування, надає психологу продукти дитячої творчості. Окрім цього, вихователь систематизує та інтегрує різноманітні, вже відомі, підходи до дитини в процесі виховання та навчання, розробляє власну тактику роботи з цієї категорією дітей.

Вихователь, насамперед, має подбати про: зміну оточення, зміну режиму занять

із включенням хвилин активної відпочинку, регулювання взаємовідносин з однокласниками; створення позитивної мотивації; корекцію негативних форм поведінки, зокрема немотивованої агресії; проведення ігор на заняттях, які спрямовані на розвиток уваги, вправ на релаксацію і зняття напруги; забезпечення чіткого режиму дня; регулювання очікувань (насамперед батьків, оскільки позитивні зміни в поведінці дитини проявляються не так швидко, як хотілося б оточенню) тощо. Отже, вихователі в дошкільних навчальних закладах, взявши до уваги рекомендації психолога, здійснюють процес навчання дитини, створюють ситуації успіху, сприяють розширенню емоційного досвіду та соціальної взаємодії.

Відповідно, діяльність психолога в рамках супроводу дітей із ГРДУ передбачає: здійснюваний разом із вихователями аналіз середовища з погляду тих можливостей, які середовище надає для навчання й розвитку дитини, і тих вимог, які воно висуває до його психологічних можливостей та рівня розвитку; визначення психологічних критеріїв ефективного розвитку дошкільника; розроблення і впровадження певних заходів, форм і методів роботи, які розглядаються як умови успішного навчання й розвитку дітей дошкільного віку із ГРДУ; приведення цих створюваних умов у певну систему постійної роботи, що дає максимальний результат.

Правила роботи з гіперактивними дітьми:

1. Працювати з дитиною на початку дня, а не ввечері.
2. Зменшити робоче навантаження дитини.
3. Поділяти роботу на більш короткі, але більш часті періоди. Використовувати фізкультхвилинки.
4. Бути драматичним, експресивним педагогом.
5. Знизити вимоги до акуратності на початку роботи, щоб сформувавши почуття успіху.
6. Посадити дитину під час занять поруч із дорослим.
7. Використовувати тактильний контакт (елементи масажу, дотику, поглажування).
8. Домовлятися з дитиною про ті чи інші дії заздалегідь.
9. Давати короткі, чіткі і конкретні інструкції.
10. Використовувати гнучку систему заохочень і покарань.
11. Заохочувати дитину відразу ж, не відкладаючи на майбутнє.
12. Надавати дитині можливість вибору.
13. Залишатися спокійним. Немає холонднокровності – немає переваги!



Підбираючи ігри (особливо рухливі) для гіперактивних дітей, необхідно враховувати особливості таких дітей: дефіцит уваги, імпульсивність, дуже високу активність, а також невміння тривалий час підкорятися груповим правилам, вислуховувати і виконувати інструкції (загострювати увагу на деталях), швидко стомлюваність. У грі їм важко чекати своєї черги і зважати на інтереси інших. Тому включати таких дітей у колективну роботу доцільно поетапно. Починати можна з індивідуальної роботи, потім залучати дитину до ігор у малих підгрупах і тільки після цього переходити до колективних ігор. Бажано використовувати ігри з чіткими правилами, що сприяють розвитку уваги. Ст. Оклендер у роботі з гіперактивними дітьми рекомендує використовувати два основних прийоми: згладжування напруги і слідування за інтересами дитини.

Зняти напругу дитині допомагають заняття з глиною, крупою, піском, водою, малювання з допомогою пальців. Крім того, дорослий може слідувати за інтересами дитини, спостерігаючи, що його захоплює в цей момент, що притягує його інтерес. Наприклад, якщо дитина підходить до вікна, дорослий робить це разом із нею, намагається визначити, на якому предметі зупинився погляд дитини, й утримати увагу малюка на цьому предметі, докладно описуючи деталі предмета.

Гіперактивний розлад із дефіцитом уваги є дуже особливим розладом. Найчастіше він стає каталізатором серйозних життєвих проблем, проте може бути і доброякісною особливістю дитини. Практично всі науковці підкреслюють особливу вагу та значення вчасного раннього втручання. Компетентна та комплексна допомога дітям із ГРДУ та їхнім родинам ще у дошкільному віці може радикально змінити сценарій їхнього життя на краще, попередити розвиток вторинних ускладнень та коморбідних розладів.

Гіперактивність – це порушення у нервовій системі дитини, що спричинене різними чинниками, що являється причиною звернення до психолога батьків та педагогів. У разі, якщо така поведінка є проблемою для інших, гіперактивність трактується як психічний розлад. Гіперактивність частіше зустрічається у дітей, ніж у дорослих людей, адже викликається емоціями. Гіперактивність є медичною і психолого-педагогічною

проблемою. Її причинами є: особливості нервової організації дитини, неуспішність діяльності, несприятливі стосунки дитини з дорослими, авторитарний стиль їхнього спілкування з нею. Як виявлено останнім часом, розвитку гіперактивності сприяють спадкова схильність і психосоціальне оточення дитини.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, організація та здійснення психокорекційної роботи дітей із ГРДУ в рамках навчально-виховного процесу передбачає активну роль психолога дошкільного закладу. Саме він регулює та скеровує слідування перспективному плану, координує діяльність та взаємодію спеціалістів, контролює організацію та аналізує ефективність роботи. Крім цього, психолог координує процес підвищення професійного рівня спеціалістів, що працюють із проблемою гіперактивності, організовує співпрацю з батьками. Ключовим моментом програми корекції у дітей із гіперактивним розладом та дефіцитом уваги є взаємодія психолога, батьків, вихователів, медичного працівника та середовища в контексті зміни оточення дитини вдома і в дошкільному навчальному закладі з метою створення позитивних умов для розвитку дефіцитарних функцій і зменшення негативних поведінкових проявів, враховуючи індивідуальні риси, рівень розвитку та особливості поведінки кожної дитини.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у вивченні чинників зниження ризику формування гіперактивного розладу в ранньому віці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Арцишевская И. Работа психолога с гиперактивными детьми в детском саду / И. Арцишевская. – М. : Книголюб, 2003. – 55 с.
2. Романчук О. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги. Практичне керівництво / О. Романчук. – Л. : Крео, 2008. – 323 с.
3. Суковський Є. Гіперактивний розлад з дефіцитом уваги у дітей: poradnik для батьків / Є. Суковський. – Львів : Колесо, 2008. – 144 с.
4. Barkly R. Hyperactive children: A handbook for diagnosis and treatment / R. Barkly. – N.Y., London, 1987. – 84 p.
5. Goldstein S., Goldstein M. Managing attention deficit hyperactivity disorder in children: A guide for practioners / Goldstein S., Goldstein M. – 2nd. edition. – New York: John Wiley and Sons, Inc.; 1998. – 235 p.



УДК 373.2.015.31:7

ВПЛИВ ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИХ ЗАСОБІВ НА РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ДОШКІЛЬНИКА

Черепаня Н.І., к. пед. н.,
доцент кафедри теорії та методики дошкільної освіти
Мукачівський державний університет

Станкович Я.В., студентка
Мукачівський державний університет

У статті висвітлено одну з актуальних проблем сучасності – питання розвитку особистості дитини дошкільного віку художньо-естетичними засобами. Автором розкрито суть поняття «мистецтво» та його функції. Проаналізовано значення художньої творчості у формуванні особистості дошкільника, здійснено аналіз найбільш ефективних художньо-естетичних засобів та їхнього впливу на розвиток виховання творчої особистості дошкільника.

Ключові слова: художньо-естетичне виховання, мистецтво, художня творчість, художньо-естетичні засоби, розвиток особистості дошкільника.

В статье освещена одна из актуальных проблем современности – вопрос развития личности ребенка дошкольного возраста художественно-эстетическими средствами. Автором раскрыта суть понятия «искусство» и его функции. Проанализировано значение художественного творчества в формировании личности дошкольника, осуществлен анализ наиболее эффективных художественно-эстетических средств и их влияния на развитие воспитания творческой личности дошкольника.

Ключевые слова: художественно-эстетическое воспитание, искусство, художественное творчество, художественно-эстетические средства, развитие личности дошкольника.

Cherepanya N.I., Stankovych Ya.V. THE INFLUENCE OF ARTISTIC AND AESTHETIC MEANS TO THE DEVELOPMENT OF PERSONALITY OF A PRESCHOOLER

The article deals with one of the topical problems of the present day, the issue of the development of the personality of the child of preschool age by artistic and aesthetic means.

The essence of the concept "art" and its functions has been discovered by the author. The significance of artistic creation in the formation of the personality of the preschool child has been analyzed, the analysis of the most effective artistic and aesthetic means and their influence on the development of the upbringing of the preschooler's creative personality has been carried out.

Key words: artistic and aesthetic education, art, artistic creativity, artistic and aesthetic means, preschooler's personality development.

Постановка проблеми. На протязі історичного розвитку людства мистецтво, зокрема художня творчість, посідало одне з провідних місць у системі формування особистості людини. Його розглядали як частину світу, як певний духовний засіб пізнання навколишньої дійсності. Власне, всім різновидам мистецтва надавали цілющого значення, вважали, що за його допомогою людина «очищає» своє тіло та душу. Мистецтво є носієм історії становлення та розвитку людства, воно містить моральні принципи, цінності, життєву мудрість багатьох поколінь, що передається наступним поколінням.

На сучасному етапі розвитку суспільства дитина стикається у процесі життєдіяльності з різноманітними чинниками, що здійснюють позитивний та негативний вплив на формування особистості. Залучення дітей до художньої діяльності, різноманітної гуртової роботи, створення аматорських теа-

трів, організація виставок, екскурсій тощо – все це сприяє розвитку загальної культури дошкільника, формує художньо-естетичний смак, розвиває емоційну сферу та комунікативні вміння. Завдяки художній самодіяльності створюється сприятливий мікроклімат для особистісного зростання дитини та формується активна позиція індивіда. Саме багатогранність мистецтва, невичерпність його можливостей відкриває новий шлях до генерації гармонійної, творчої особистості. Розкриття внутрішнього світу людини через її творчість виступає на сьогоднішній день основним пріоритетом, цілком, змістом життя для багатьох людей.

У дослідженнях з психології та художньої творчості особистісні характеристики розглядаються як умова успішних занять мистецтвом, але недостатньо уваги приділяється впливу мистецтва на зміну особистісних характеристик. Тому на даному етапі актуальною проблемою художньо-ес-



тетичного виховання є дослідження психолого-педагогічних механізмів формування особистості художньо-естетичними засобами [2, с. 47].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вивчення особливостей взаємозв'язку «особистість – мистецтво» зустрічається ще у філософських поглядах Платона. Вивченням даного питання займалися також Л.І. Божович, В. Соловйов, К. Тейлор, Л.С. Вигоцький. Роль художнього мистецтва в естетичному вихованні особистості висвітлено в роботах Б. Бриліна, В. Клименко, І. Климук, Л. Побережної, Л. Яковенко, Н. Фоломєєвої, О. Михайличенка, Т. Скорик та ін. Вплив художніх засобів на розвиток особистості та значущість мистецької діяльності для стимулювання її творчої активності розкрито в естетико-мистецтвознавчих дослідженнях В. Кандинського, Л. Левчук, М. Каган, М. Киященко, О. Оніщенко, Ю. Борєв та ін.

Постановка завдання. Мета статті – дослідження впливу художньо-естетичних засобів на розвиток та становлення особистості дошкільника.

Виклад основного матеріалу дослідження. Глобальні зміни в різних сферах життєдіяльності, динамічність і глибина перетворень навколишньої дійсності, розширення інформаційного простору впливають на зростання активності людини в усвідомленні особистісно значущих та світових процесах. Реальна ситуація існування людини в сучасному світі потребує його якісних змін. Тому актуальною є проблема розвитку творчих якостей особистості, формування креативності, виховання духовності, самореалізації та саморозвитку.

Вчені різних країн визнають, що художньо-естетична діяльність дитини позитивно впливає на розвиток інтелектуальних та творчих здібностей. Таким чином, залучення до мистецтва є потужним засобом впливу на становлення та розвиток особистості.

Художньо-естетичне виховання складається з трьох основних видів діяльності:

- знайомство з художнім твором;
- отримання мистецтвознавчих знань;
- художня творчість.

Спілкування з мистецтвом повинне приносити дитині величезну радість. Але власна його активність в області того або іншого виду мистецтва низька, тому в розвитку естетичних почуттів велика роль належить вихователю. Так, під час читання художніх творів, перегляду кінофільмів оцінка хлопців пов'язана головним чином з моральними рисами героїв. Очевидно, що естетична сторона твору мистецтва повинна особливо підкреслюватися вихователем,

батьками. Підготовка дітей до сприйняття і переживання прекрасного під час художньо-естетичних занять проходить у кілька етапів: від пасивного сприйняття окремих добутоків до активної емоційної реакції, і, нарешті, до власної діяльності, де діти можуть у своїх малюнках виявити естетичне відношення, що виникло під час сприйняття твору мистецтва [5, с. 13].

Таким чином, «однією з головних задач вихователя є виховання потреби в красивому, котра багато в чому визначає весь лад духовного життя дитини, його взаємини в колективі. Потреба в красивому затверджує моральну красу».

Розвиток почуттів старшого дошкільника є найважливішою умовою всебічного розвитку особистості, але «гармонійний розвиток особистості зовсім не означає, що в емоційному світі дитини панує спокій, що у дитячому садку чи в сім'ї в особистості не будуть виникати ніякі конфлікти, наприклад, конфлікт між прагненням до задоволення і почуттям боргу, між особистими прихильностями і суспільними вимогами, між особистою симпатією і почуттям справедливості і т.д. Погано, якщо такі конфлікти не будуть виникати у внутрішньому світі дитини й будуть проходити без боротьби, без внутрішніх протиріч».

Наявність таких протиріч та їхній продуктивний дозвіл вихователем чи батьками на користь розвитку позитивних почуттів і буде процесом формування почуттів як особистісних рис дітей, що властиве духовному виглядові людини.

Сучасне поняття «мистецтво» має декілька значень. По-перше, мистецтво – це майстерність, по-друге, – творчість за законами краси, по-третє, – це художня творчість. У цьому значенні мистецтво розуміють як частину духовного життя суспільства і форму суспільної свідомості.

Мистецтво є формою відображення культури, воно намагається відтворити ряд життєвих явищ, подій, історію суспільства. Тому мистецтво робить вплив не тільки на почуття індивіда, а й на його волю, сприйняття оточуючого світу. Мистецтво становить стрижень духовної культури, є колективною пам'яттю людства, яка здійснює зв'язок поколінь, різних народів та культур. Воно ціннісно орієнтує дитину в світі, розвиває у неї творчий дух, пробуджує в дитині творця [4, с. 148].

Ряд дослідників визначають різну кількість функцій мистецтва, але незалежно від кількості всі ці функції взаємопов'язані, доповнюють одна одну і становлять цілісне явище. Отже, мистецтво виконує такі функції:



– суспільно-перетворююча та компенсаторська, які проявляються як ідейно-естетичний вплив на людей;

– пізнавально-евристична функція розглядає мистецтво як знання та просвіту;

– художньо-концептуальна функція дозволяє побачити у художньому творінні уявлення митця про світ у цілому, людину та її місце у світі;

– функція передбачення має свій прояв у тому, що мистецтво здатне прогнозувати майбутнє, воно співвідноситься з людською інтуїцією, яка здійснює стрибок через розриви інформації, однак набагато важливішим є соціальні передбачення, прогнози щодо майбутнього людини та суспільства;

– інформативна та комунікативна функції полягають в тому, що твір мистецтва містить у собі певне повідомлення, інформацію, яка є доступна тільки певному колу людей;

– виховна функція дає змогу мистецтву впливати на склад думок та почуттів людини в цілому;

– сугестивна функція полягає в тому, що мистецтво здатне навіювати певний склад думок та почуттів;

– естетична функція сприяє формуванню естетичного смаку, здібностей, цінностей та потреб людини, мистецтво ціннісно орієнтує людину в світі, розвиває в неї творчий дух;

– гедоністична функція має прояв у тому, що мистецтво – сфера свободи й майстерності, які несуть насолоду [1, с. 126].

Багатоманітність видів мистецтва дає можливість естетично освоювати світ у всій його складності і багатстві. Немає головних і другорядних видів мистецтва, кожний з них має свої особливості та переваги, по-різному виражає сутність життя людини. Отже, вид мистецтва – це реальні форми художньо-творчої діяльності, що різняться способом втілення художнього змісту, специфікою творення художнього образу.

Через це мистецтво є найбільш ефективним засобом виховання творчої особистості, допомагає виявленню власного «я», емоційному розкріпаченню, дає можливість самостійної реалізації у процесі художньої діяльності.

На особливу роль мистецтва вказують не тільки теоретики художньо-естетичного виховання, але й американські діячі науки. К. Тейлор, який вивчав природу наукової творчості, пише: «Я вже неодноразово стверджував, що скоріше науці є чого повчитися у мистецтва, ніж навпаки <...>. Художнє виховання, можливо, більш цінне у вік науки, ніж це визнають. На відміну від виховання наукового, художнє виховання

завжди ставило заохочення і розвиток творчості одним із головних завдань» [5, с. 9].

Про необхідність художньо-естетичного виховання всіх дітей стверджують і сучасні наукові дослідження про роботу лівої та правої півкулі головного мозку і зв'язку однієї з них з емоційною, образною особливістю мислення, а іншої – з логіко-розумовою діяльністю.

Таким чином, наслідки спілкування людини з мистецтвом можна розглядати не тільки як джерело здібності сприймати і створювати прекрасне, а і як засіб розвитку універсальних творчих здібностей.

Доведено, що провідні фактори формування особистості становлять діяльність і спілкування. Тому на художньо-естетичний розвиток дошкільника має значний вплив спілкування дітей з мистецтвом, активізація й організація їхньої художньої діяльності. Вирішальну роль у цьому процесі має відігравати вихователь.

Художньо-естетична діяльність є важливим елементом педагогічного процесу. Через цю діяльність:

– здійснюється знайомство дитини з національними та світовими надбаннями культури, які знайшли своє відображення в різних видах мистецтва;

– розвиваються розумові здібності, їх інтелект;

– збагачується емоційна сфера і культура почуттів;

– формується система моральних цінностей;

– з'являються можливості вибору дитиною виду і жанру мистецтва для творчості;

– розвиваються художні смаки, здібності, естетичні переваги.

Художня діяльність є досить універсальною, тому що складається з органічно пов'язаних між собою видів діяльності в різних видах мистецтва: в літературі, музиці, образотворчому мистецтві.

У процесі здійснення художньо-творчої діяльності відбувається усвідомлення ставлення дитини до дійсності, своєї соціальної значущості, закріплюється впевненість у собі. Знання, навички, отримані в процесі художньої творчості дитина може перенести в трудову, навчальну, соціальні сфери, побут і спілкування, надати їм естетичного характеру.

Специфічну роль мистецтва у формуванні світогляду відзначив Л.С. Виготський. Він вважав, що за допомогою мистецтва особистісні сфери залучаються до процесу здійснення суспільних цілей і завдань. Мистецтво – своєрідна модель людської культури, концентрований ідеал епохи, тому залучення до мистецьких цінностей впливає



на розвиток потреби в активній діяльності за законами краси.

Цю потребу найбільш повно можна реалізувати в художньо-творчій діяльності, яка припускає розвиток активності, самостійності мислення, уяви, виховання емоційної і вольової сфер у процесі спілкування з мистецтвом. Отримання знань, умінь і навичок у сфері художньої діяльності здійснюється з урахуванням у дітей потреби і прояву здібностей самостійно вирішувати творчі завдання, що активізує розвиток креативності [1, с. 72].

Висновки з проведеного дослідження. Спираючись на вищезазначені факти, можна дійти висновку, що залучення дітей до мистецтва в різних формах, у тому числі до художньо-творчої діяльності:

- розвиває креативність як універсальну загальну здібність до творчості, яка необхідна в будь-якій продуктивній діяльності;
- розуміє сутність процесу створення витвору мистецтва, здійснюється пізнання його глибинних ідей, адекватне сприйняття;
- поглиблює вивчення програмного матеріалу предметів естетичного циклу;
- підвищує рівень духовної культури;

– вдосконалює морально-естетичні якості особистості;

– ефективніше здійснює процес саморозвитку, самовиховання та самоактуалізації особистості.

Отже, залучення дітей до мистецтва буде стимулювати розвиток усіх здібностей, тому що воно, з одного боку, є засобом активізації універсальних здібностей, а з іншого – це специфічна форма пізнання дійсності, невід’ємна частина художньої культури та розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Біла І.М. Психологія дитячої творчості / І.М. Біла. – К. : Фенікс, 2014. – 200 с.
2. Збірник законодавчих і нормативних актів про дошкільну освіту / упоряд. К.Л. Крутій, Н.В. Маковецька. – Запоріжжя, 1999. – 67 с.
3. Семенов О.С. Формуємо творчо спрямовану особистість: перші кроки : [навч. посіб.] / О.С. Семенов. – Луцьк : ПВД «Твердиня», 2016. – 156 с.
4. Платонов К.К. Проблемы способностей / К.К. Платонов. – М. : Наука, 1972. – 321 с.
5. Флерица Е.А. Основные принципы художественного воспитания детей / Е.А. Флерица // Дошкольное воспитание. – 2009. – № 7. – С. 8–13.



СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 378,091,313,811,111,005,963,1

ОРГАНІЗАЦІЯ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЗА ПОЕТАПНО-КОНЦЕНТРИЧНИМ ПРИНЦИПОМ

Александров В.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри викладання другої іноземної мови
Запорізький національний університет

Александрова О.Ф., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземних мов професійного спрямування
Запорізький національний університет

У статті обґрунтовано перспективність інтенсивної поетапно-концентричної моделі для забезпечення корпоративного навчання професійно-орієнтованої англійської мови. Аргументовано необхідність вивчення специфіки діяльності конкретного виробництва для створення максимально однорідних груп спеціалістів за рівнями володіння мовою та приналежністю до відповідних відділів із метою реалізації потенціалу інтенсивної форми навчання; визначено особливості організації кожного із трьох етапів навчання, за постійного збільшення питомої ваги мовленнєвих вправ. Обґрунтовано особливості поточного, рубіжного та підсумкового контролю.

Ключові слова: методика інтенсивного навчання, професійно-орієнтована англійська мова, поетапно-концентрична модель навчання, система вправ, особливості контролю.

В статті обоснована перспективність моделі інтенсивного корпоративного навчання з поетапно-концентричної організацією навчання професійно-орієнтованому англійському мові. Аргументована необхідність вивчення специфіки виробничої діяльності відділів конкретного підприємства для створення максимально однорідних груп інженерів з урахуванням рівня володіння англійською мовою, а також приналежністю до відділів, об'єднаних спільною виробничою діяльністю для реалізації потенціалу інтенсивної форми навчання; визначено особливості організації кожного із етапів навчання при постійному збільшенні кількості мовленнєвих вправ. Обосновано особливості здійснення поточного, рубіжного та підсумкового контролю.

Ключевые слова: методика интенсивного обучения, профессионально-ориентированный английский язык, поэтапно-концентрическая организация учебного процесса, система упражнений, особенности контроля.

Alexandrov V.M., Alexandrova O.F. ORGANIZING CORPORATE PROFESSIONALLY ORIENTED TRAINING BY PHASED-CONCENTRIC PRINCIPLE

The article deals with the corporate model of intensive teaching professionally oriented English. The potential of the stage-concentric approach with in the corporate framework to sustain such model has been substantiated. The authors argue for the need to take in to account the nature of the specific enterprise subdivisions' operation while distributing engineers among academic groups to provide uniformity concerning the engineers' language command and affiliation with the purpose to realize the full potential of the intensive approach a teach of the three stages of teaching with the ratio of speech exercises permanently in creasing from stage to stage. The peculiarities of current, intermediate and final evaluations are provided.

Key words: methodology of intensive teaching English, professionally oriented English, phased-concentric approach to teaching, system of exercises, peculiarities of control.

Постановка проблеми. Активна співпраця між закордонними компаніями вимагає від сучасних фахівців достатнього рівня іншомовної комунікативної компетенції для виконання спільних проектів з іноземними партнерами (переговори, укладання угод, міжнародні службові телефонні перегово-

ри, використання факсів, електронної пошти; навчання та стажування спеціалістів за кордоном; співпраця з іноземними фахівцями на робочому місці, ведення ділової документації тощо). Типовість виробничих завдань дозволяє впроваджувати елементи методики інтенсивного навчання професій-



но-орієнтованої англійської мови для підготовки персоналу на підприємствах відповідного напрямку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стаття висвітлює комплекс цілеспрямованих систематичних заходів для організації інтенсивного корпоративного навчання професійно-орієнтованої англійської мови за поетапно-концентричним принципом. Важливість реалізації зазначеного принципу в інтенсивному навчанні іноземної мови розглядалась у працях Л.К. Гегечкорі, Г.А. Китайгородскої, тоді як особливості навчання професійно-орієнтованої англійської мови розвинуто в дослідженнях вітчизняних вчених, зокрема: О.Б. Тарнопольського, Л.М. Черноватого [1; 6].

Останні дослідження свідчать про те, що інтенсифікація навчання іноземних мов відбувається в різних формах (наприклад, програми «занурення») і в різних моделях освітніх систем (спеціалізованих або корпоративних), що також означає оптимізацію дій вчителя й активізацію діяльності навчальної групи [4; 6; 7].

Постановка завдання. У наш час корпоративні освітні системи стають найбільш перспективними для реалізації стратегії та основних принципів навчання, а тому потребують подальших досліджень [2].

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефективна організація корпоративного навчання передбачає вирішення з боку викладача низки завдань, до яких, зокрема, відносяться:

- встановлення потреб спеціалістів конкретного підприємства щодо вживання англійської мови для вирішення професійних проблем;
- визначення цілей навчання фахівців конкретного підприємства професійно-орієнтованої англійської мови;
- розроблення змісту корпоративного навчання (загальний підхід, відбір матеріалу, комплекс вправ, метод оцінювання результатів навчання тощо);
- організація та проведення корпоративного навчання професійно-орієнтованої англійської мови фахівців конкретних відділів підприємства;
- оцінювання результатів корпоративного навчання та корекція його змісту за результатами такого оцінювання.

Корпоративне навчання професійно-орієнтованої англійської мови інженерів споріднених відділів є важливим чинником мотивації тих, хто навчається, а також підставою для створення реальних професійних ситуацій і застосування засобів проблемного навчання, проектної методики

протягом інтенсивної підготовки інженерів. Однорідність якісного складу навчальних груп інженерів забезпечується не тільки приблизно однаковим рівнем іншомовної підготовки спеціалістів, але й приналежністю до споріднених відділів конкретного підприємства. Це дозволяє розглядати їх як колектив, об'єднаний спільною трудовою діяльністю, вмотивований для інтенсивного корпоративного навчання професійно-орієнтованої англійської мови за методом «активізації можливостей особистості і колективу» [1].

Необхідно зазначити, що принцип поетапно-концентричної організації корпоративного навчання дозволяє скоротити його термін до одного року (замість двох у більш традиційних моделях), не зменшуючи загального обсягу часу й забезпечуючи ефективність розвитку комунікативної компетенції на рівні, що не поступається тому, який досягається протягом дворічного навчання за традиційного (екстенсивного) навчання. Зміст згаданого принципу полягає в чергуванні інтенсивного й академічного (поурочного) навчання в режимі, що є дійовим і зручним для працюючих фахівців.

Для ефективного реалізації такого принципу корпоративне навчання розбивається на три етапи: 1) інтенсивний курс загальнонавчальної англійської мови з елементами професійно-орієнтованої мови – 120 годин; 2) поурочне навчання інженерів професійно-орієнтованої англійської мови – 120 годин; 3) інтенсивний курс навчання професійно-орієнтованої англійської мови для активізації комунікативних вмінь інженерів – 120 годин.

Кожний інтенсивний етап професійно-орієнтованого навчання містить 120 навчальних годин і триває 10 діб (6 робочих і 4 вихідні дні), що влаштовує навіть найбільш зайнятих спеціалістів виробництва. Інтенсивні етапи рекомендується починати в п'ятницю, а закінчувати в неділю наступного тижня, тому інженери перебувають «поза працею» тільки 6 робочих днів, що є прийнятним для підприємства. Екстенсивний етап також триває 120 годин, однак реалізується в екстенсивному режимі (2 заняття по 2 години щотижня після закінчення робочого дня) протягом 8 місяців.

Інтенсивна форма на першому та третьому етапах є найбільш перспективною для забезпечення загальної ефективності корпоративного навчання, оскільки її застосування створює сприятливі передумови для використання можливостей колективу, об'єднаного спільною виробничою діяльністю. Така діяльність та спільна вмотивованість спеціалістів одного підприємства



(відділу) уможлиблюють оперативне створення реального іншомовного середовища, що сприяє застосуванню інтерактивних форм і методів інтенсивного іншомовного навчання для розвитку їхньої здатності вирішувати реальні виробничі завдання засобами іноземної мови [3; 5].

Перший етап корпоративного навчання має за мету проходження інженерами початкових рівнів англомовної підготовки (A1, A2) й оволодіння ними базовим рівнем загальнонавчальної з елементами професійно-орієнтованої англійської мови. Зміст навчання на першому етапі містить, переважно, загальні рубрики та ситуації, зокрема, ті, що стосуються особистої (*Everyday Life, Food and Meals, Appearance, Clothing, Hobbies, Holidays, Weather*) та публічної (*Professions, Shops and Shopping, City, Transport, Travelling, Health*) сфер.

Співвідношення вправ за видами мовленнєвої діяльності на першому етапі виглядає так: аудіювання – 40%, говоріння – 31%, читання – 18%, письмо – 11%. Головну увагу варто приділяти не розвитку мовленнєвих умінь (вправи другої підсистеми), а формуванню технічних і мовленнєвих навичок (вправ першої підсистеми), за винятком письма. Частка таких вправ на цьому етапі становить: під час навчання аудіювання 63%, говоріння – 45%, читання – 67%, письмо – 10% від загальної кількості вправ для навчання відповідного виду мовленнєвої діяльності.

У процесі навчання аудіювання 20% вправ першої підсистеми треба виділити на формування слухових навичок аудіювання (фонематичного й інтонаційного слуху), змістом якого може бути імітативне оволодіння апроксимованою вимовою англійських звуків і розпізнавання слів на слух на базі вправ для навчання читання. Ще 40% часу виділяється на формування лексичних навичок аудіювання, змістом якого може бути розпізнавання схожих за графічною формою слів на слух тощо.

Вправи для формування лексичних навичок говоріння на першому етапі становлять 50% від усіх вправ першої підсистеми, і за змістом можуть мати форму підбору означень для опису предметів тощо. Решта 50% припадає на вправи для формування граматичних навичок говоріння, змістом яких може бути, наприклад, узгодження англійських прийменників із займенниками.

Серед вправ для розвитку умінь говоріння, які загалом становлять 55% від усіх вправ для навчання цього виду мовленнєвої діяльності, 70% припадає на вправи для навчання діалогічного мовлення («реплікування» – 25%, оволодіння діалогічними

єдностями – 25%, оволодіння мікродіалогами – 25%, оволодіння різними типами діалогу – 25%), а решта часу відводиться на розвиток умінь монологічного мовлення, де доцільно передбачити, приблизно в однаковій пропорції, вправи для оволодіння мікромонологіями (з використанням логічних опор) і різними типами монологу (на основі більш загальних завдань).

На першому етапі навчання доцільно обмежитися переважно формуванням навичок читання (дві третини часу). Отже, рекомендується виділити 50% часу, відведеного для першої підсистеми вправ, на формування техніки читання, точніше, на встановлення та реалізацію графемно-фонемних відповідностей, а решту 50% – на формування лексичних (читання слів за темою із ключами) та граматичних (наприклад, читання похідних і складних слів на основі знання словотворчих елементів) навичок. На розвиток умінь доцільно виділяти не більше третини загального обсягу часу, застосовуючи лише вправи з навчання читання тексту з наступними відповідями на запитання до нього.

Завдання навчання письма в корпоративних курсах є типово обмеженими, а тому воно використовується переважно як додатковий засіб підвищення ефективності розвитку інших видів мовленнєвої діяльності. На першому етапі рекомендується виділяти приблизно 10% цього обмеженого часу на формування навичок техніки письма, а решту часу відвести для виконання завдань на оволодіння писемними висловлюваннями невеликого обсягу на рівні тексту, наприклад, *Write 10 sentences about your job*.

Суттєвим чинником накопичення значного обсягу словникового запасу інженерами є циклічна система повторень лексики, згідно з якою повторення введеного матеріалу має проводитись через 15–20 хвилин після першого введення, потім через 1, 3 й 6 годин відповідно, а також кожного наступного ранку. Після цього обов'язкове повторення лексики в різних формах має відбуватися через день, відповідно до графіка повторень.

Особливістю першого етапу є те, що на самому його початку учасники навчання вибирають для себе англійські імена, прізвища та створюють короткі легенди, що містять інформацію про їхніх власників. Це сприяє швидкому створенню англомовного середовища та використанню його властивостей як у класі, так і поза класом. Зокрема, іншомовна комунікація має місце за сніданком, обідом і вечерею; під час спільних прогулянок просто неба; на засі-



даннях англійського клубу, що відбуваються наприкінці кожного навчального дня, де група спілкується виключно англійською мовою для закріплення мовного матеріалу. Певна частина вечірнього навчального часу віддається самопідготовці та консультаціям, які викладачі проводять в індивідуальному порядку для з'ясування окремих питань.

Не менш важливим чинником є також уважне стеження за самопочуттям учасників навчання, оскільки, по-перше, темп навчання є дуже щільним і може стомлювати, а по-друге, успіх інтенсивного навчання значною мірою залежить від працездатності й активності інженерів та їхнього задоволення процесом і результатами навчання. Для забезпечення максимально сприятливих умов доцільно дотримуватися рекомендованого щоденного режиму навчання, наведеного в таблиці 1.

Важливу роль в ефективності інтенсивного етапу навчання також відіграє застосування музичного фону під час виконання завдань. Музичні сеанси супроводжують навчальний процес, створюючи специфічне творче середовище, яке сприяє працездатності або відпочинку інженерів. Правильне використання музики є суттєвим чинником успіху інтенсивного навчання. Легка, ритмічна, помірно швидка музика застосовується для активізації емоцій співрозмовників під час мовленнєвої діяльності та виконання парних комунікативних завдань.

Другий етап навчання інженерів проводиться в поурочному режимі і не є інтенсивним (120 навчальних годин, 8 місяців, 4 навчальні години на тиждень). Зміст навчання другого етапу охоплює виробничі сфери (*Personal Contacts, Company's Facts and Figures, Company's Structure, Departments and Positions, Contracts, Production and Logistics, Production and Quality, Manage-*

ment Functions and Skills), а також найбільш типові ситуації спілкування між спеціалістами різних відділів: дані про підприємство, його структуру (відділи, цехи тощо), загальну технологію виробництва, посади й обов'язки спеціалістів тощо. На другому етапі навчання пріоритети віддаються читанню, говорінню та письму. Співвідношення вправ за видами мовленнєвої діяльності на першому етапі виглядає так: аудіювання – 10%, говоріння – 46%, читання – 25%, письмо – 19%.

Найбільшу увагу тут варто приділити навчанню говоріння, де важливим завданням є розвиток мовленнєвих умінь (монологічне та діалогічне мовлення в рівній пропорції), для чого призначені дві третини часу, що відводиться на цей вид мовленнєвої діяльності. Вправи для оволодіння мікромонологами та різними типами монологу мають співвідноситись як 1:3, а час, відведений розвитку умінь діалогічного мовлення, варто порівно поділити між вправами для оволодіння «реплікуванням», діалогічними єдностями, мікродіалогами та різними типами діалогу. Змістом вправ другої підсистеми, які найбільш доцільно проводити у формі рольових ігор, є моделювання виробничих ситуацій, що потребують вирішення завдань, пов'язаних із запитом і повідомленням виробничої інформації, її уточненням, визначенням функцій підрозділів підприємств, обов'язків посадових осіб тощо.

На другому етапі значна увага приділяється розвитку умінь читання, усі вправи для формування яких, так само як і аудіювання, відносяться до другої підсистеми. Для забезпечення вправ для навчання читання й аудіювання викладач має підбирати і складати спеціальні тексти, що містять спеціальну лексику, і охоплюють проблематику, пов'язану із цехами, обладнанням, інгредієнтами тощо конкретного підприємства.

Таблиця 1

Навчальний режим першого етапу інтенсивного навчання інженерів

Час	Види навчальної діяльності
7.00–9.00	Повторення матеріалу попереднього навчального дня
9.00–10.00	Сніданок
10.00–11.00	Введення лексико-граматичного матеріалу дня
11.00–12.00	Вправи на формування лексико-граматичних навичок
12.00–14.00	Вправи на включення лексико-граматичних навичок до складу мовленнєвих умінь
14.00–16.00	Обідня перерва
16.00–17.00	Повторення лексико-граматичного матеріалу дня
17.00–18.00	Вправи на удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь
18.00–19.00	Вправи на удосконалення мовленнєвих навичок і вмінь
19.00–20.00	Вечеря
20.00–21.00	Засідання англійського клубу за темою дня
21.00–22.00	Самопідготовка



На цьому етапі варто скористатись сприятливими умовами, які створює екстенсивне навчання, для розвитку навичок і умінь письма, яке тут слід використовувати для забезпечення самостійної підготовки інженерів, виконання ними проектних завдань тощо, здійснення викладачами рубіжного контролю тощо. Збільшення часу на навчання письма варто використати для оволодіння писемним висловлюванням на рівні надфразової єдності та вправ для оволодіння писемним висловлюванням на рівні тексту в однакової пропорції.

Третій заключний етап навчання проводиться в інтенсивному режимі й передбачає доведення мовленнєвих параметрів інженерів до вмінь професійно-орієнтованого спілкування англійською мовою. Зміст третього етапу навчання охоплює ті самі виробничі сфери, що й на попередньому етапі, однак максимально широко використовує завдання, що якомога точніше моделюють реальні ситуації професійного спілкування.

На третьому етапі доцільно застосовувати виключно вправи для розвитку мовленнєвих умінь. У зв'язку з поверненням до інтенсивної форми навчання варто збільшити питому вагу вправ для навчання аудіювання до 20%, водночас слушно вживати вправи для навчання детального розуміння фахових текстів. Викладач використовує тексти, що мають бути професійно-інформативними та містити багато інформації, що безпосередньо пов'язана з виробничою діяльністю конкретного підприємства.

Для максимального використання потенціалу інтенсивної форми навчання доцільно збільшити питому вагу вправ для навчання говоріння до 50%, ґрунтуючись виключно на другій підсистемі, де вправи для навчання монологічного та діалогічного мовлення розподіляються порівно, і в яких

відбувається лише оволодіння різними типами діалогу та монологу. Усі згадані вправи мають відтворювати процес реального професійного спілкування у формах рольової гри, конференції, ділової зустрічі, фахової дискусії тощо. На цьому етапі також доцільне широке застосування проектно-методики, що розвиває комунікативну компетенцію фахівців на основі професійно-орієнтованих текстів, зміст яких охоплює всі найважливіші процеси конкретного виробництва.

Враховуючи обмеження, які накладає інтенсивний характер навчання на третьому етапі, рекомендується зменшити питому вагу письмових видів мовленнєвої діяльності, виділивши на їх розвиток по 15% загального часу.

Доцільно також дещо змінити режим інтенсивного навчання на третьому етапі. Навчальний день, як і на першому етапі, варто починати з повторення мовного матеріалу до сніданку кожного наступного навчального дня. Протягом першої половини дня доцільно проводити вправи на розвиток вмінь читання і говоріння, змістом яких є читання й обговорення текстів професійно-орієнтованої тематики у формі проблемних завдань, дискусій, рольових ігор тощо. Певну частину часу варто відвести на виконання в письмовій формі індивідуальних проектних завдань, пов'язаних із виробничою тематикою. Підготовлені доповіді доцільно заслуховувати й обговорювати після відповідного, у другій половині того ж дня (обговорення доповідей проводяться у формі презентації, конференції, семінару тощо). Наприкінці кожного дня рекомендується проводити засідання англійського клубу у формі ділової гри, пов'язаної із професійною темою, під час якої продовжується вдосконалення комунікативних вмінь кожного інженера. Ще одна додаткова година виділяється для самопідготовки.

Таблиця 2

Навчальний режим третього етапу інтенсивного навчання інженерів

Час	Види навчальної діяльності
7.00–9.00	Повторення мовного матеріалу
9.00–10.00	Сніданок
10.00–11.00	Читання й обговорення професійних текстів
11.00–12.00	Читання й обговорення професійних текстів
12.00–14.00	Підготовка індивідуальних проектних завдань
14.00–16.00	Обідня перерва
16.00–18.00	Обговорення індивідуальних проектних завдань
18.00–19.00	Аудіювання
19.00–20.00	Вечеря
20.00–21.00	Засідання англійського клубу за темою дня
21.00–22.00	Самопідготовка



Рекомендований навчальний режим третього етапу має приблизний характер, оскільки викладачі, зважаючи на реальну ситуацію, можуть вносити відповідні корективи, вводячи, наприклад, індивідуальні консультації або виділяючи додатковий час для самостійних занять, наприклад, з аудіо-матеріалами (таблиця 2).

На першому і третьому етапах рекомендується застосовувати виключно усний поточний контроль, тоді як на другому – доцільно доповнювати його письмовим (перевірка письмових домашніх завдань тощо). Для здійснення функції контролю викладачеві варто фіксувати помилки інженерів, а наприкінці дня виділяти найбільш типові помилки і включати відповідні вправи до змісту навчання наступного дня. Не варто повідомляти інженерів про їхні помилки, оскільки інтенсивне навчання ґрунтується на необхідності уникати ситуацій, які можуть спричинити зростання рівня тривожності учнів. Щодо форм рубіжного та підсумкового контролю, то наприкінці перших двох етапів достатньо проводити лексичні тести для визначення обсягу лексичного запасу інженерів, оскільки оцінювання учнів у процесі інтенсивного навчання взагалі не рекомендується, аби запобігти підвищенню рівня їхньої тривожності. Однак для підсумкового контролю рекомендується, на додачу до лексичного тесту, застосовувати також комплексний тест для перевірки рівня умінь у всіх чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

Зокрема, для перевірки вмінь аудіювання та читання рекомендується сприйняття (прослуховування або прочитання) тексту на професійну тематику, після чого інженери мають відповісти на 10 запитань, одержуючи 10 балів за кожну правильну відповідь. Для перевірки ж вмінь письма й говоріння рекомендується застосовувати спеціальну анкету із трьох розділів (загальноживана, ділова та професійна англійська мова), яка містить завдання, безпосередньо пов'язані із професійною діяльністю

інженерів конкретного виробництва, на які інженери відповідають (письмово чи усно) у вільній формі. Критерії оцінювання: кількість вжитих речень; лексична, граматична й синтаксична правильність; логічний зв'язок речень; різноманітність лексики та граматичних засобів.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, організація корпоративного навчання професійно-орієнтованої англійської мови за поетапно-концентричним принципом передбачає застосування комплексу цілеспрямованих, запланованих і систематичних заходів, що здійснюються з метою інтенсивного розвитку іншомовної комунікативної компетенції спеціалістів, які працюють на конкретному підприємстві, для досягнення їхніх професійних цілей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М. : МГУ, 1990. – 128 с.
2. Лиферов А.П. Образование в стратегиях транснациональных корпораций / А.П. Лиферов // Педагогика. – 2005. – № 2. – С. 79–91.
3. Ляковська О.А. Кооперативно-інтерактивні технології навчання іноземних мов / О.А. Ляковська // Іноземні мови. – 2005. – № 1. – С. 21–24.
4. Савченко В.А. Удосконалення та підвищення ефективності професійного навчання кадрів на виробництві / В.А. Савченко // Україна: аспекти праці. – 2001. – № 7. – С. 14–21.
5. Стрілець В.В. Сучасні підходи до навчання англійської мови для професійного спілкування за проектною методикою / В.В. Стрілець // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія «Педагогіка та психологія». – 2006. – Вип. 10. – С. 175–181.
6. Тарнопольский О.Б. Концепція підручника для навчання ділової англійської мови / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко // Іноземні мови. – 2002. – № 1. – С. 3–7.
7. Tomczak Danuta. A Strategy for a Competitive Business Education – How to communicate and with whom, ENCoDe / Danuta Tomczak // Life-long Learning in Business and Industry. – 2002. – P. 251–264.



УДК 378.016:[373.5.016:54]

МЕТОДИЧНА СИСТЕМА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ХІМІЇ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Блажко О.А., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри хімії та методики навчання хімії
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті розкривається проблема методичної підготовки майбутніх учителів хімії до роботи в профільній школі. Мета статті полягає в розробці та теоретичному обґрунтуванні методичної системи підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Методичну систему підготовки вчителя хімії профільної школи розглядаємо як складну дидактичну структуру, яка містить низку взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів: цільового, мотиваційного, змістового, процесуального і результативно-оцінювального.

Ключові слова: вища школа, підготовка майбутніх учителів хімії, методична система, профільне навчання хімії.

В статье раскрывается проблема методической подготовки будущих учителей химии к работе в профильной школе. Цель статьи заключается в разработке и теоретическом обосновании методической системы подготовки будущих учителей к профильному обучению химии учеников общеобразовательных учебных заведений. Методическую систему подготовки учителя химии профильной школы рассматриваем как сложную дидактическую структуру, которая включает ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов: целевой, мотивационный, содержательный, процессуальный и результативно-оценивающий.

Ключевые слова: высшая школа, подготовка будущих учителей химии, методическая система, профильное обучение химии.

Blazhko O.A. METHODOLOGICAL SYSTEM OF TRAINING TEACHERS-TO-BE FOR SUBJECT ORIENTED INSTRUCTION OF CHEMISTRY AT GENERAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

This scientific paper considers the issue of methodological training of future chemistry teachers for school work at profession-oriented schools. The purpose of the article consists in developing and theoretical justification of a methodological system of training future teachers for subject oriented instruction of pupils in general educational institutions. The methodological system of training chemistry teachers at profession-oriented schools is viewed as a complex didactic structure containing a range of interrelated and interdependent components, such as: target component, motivational component, content-related component, process-related component as well as effect evaluation component.

Key words: higher school, training of chemistry teachers-to-be, methodological system, subject oriented instruction of chemistry.

Постановка проблеми. Нові цілі шкільної освіти зумовлюють необхідність подальшої модернізації вищої педагогічної освіти. Одним із завдань реалізації Концепції профільного навчання в старшій школі, що поставлене перед вищими навчальними закладами, є підготовка педагогічних кадрів нової генерації, здатних забезпечити викладання навчального предмета на всіх трьох рівнях засвоєння його учнями (стандарту, академічному, профільному), а також відповідно до обраного ними профілю навчання. Тому підготовка майбутніх учителів хімії до роботи в старшій профільній школі є одним з актуальних завдань сучасної педагогічної науки та теорії і методики навчання хімії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що дисертаційні дослід-

ження низки українських науковців присвячені проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя саме до профільного навчання окремих предметів: математики (І. Акуленко), економіки (Т. Гуцан), іноземної мови (Л. Зеня), природничих дисциплін (В. Оніпко), фізики (О. Ордановська., М. Пайкуш), технологій (М. Пригодій) тощо.

Різні аспекти методичної підготовки майбутніх учителів хімії знайшли своє відображення в наукових дослідженнях як вітчизняних (В. Аристенко, О. Анічкіна, Т. Іваха, О. Іващенко, А. Криворучко, Н. Прибора), так і закордонних учених (В. Акоюн, О. Александрова, Є. Аршанський, О. Белохвостов, Т. Боровських, П. Васильєва, Р. Гмох, І. Горева, Нгуен Кионг, М. Павлова, О. Романова, Л. Таскаєва, Г. Чернобельська, Л. Чернишева, М. Шаталов).



Неперервність хіміко-методичної підготовки учнів і студентів педагогічних навчальних закладів в умовах профільної освіти Білорусі була вивчена й охарактеризована Є. Аршанським [1].

Проте, незважаючи на фундаментальність наведених наукових досліджень, на сучасному етапі реформування середньої ланки освіти України є нагальна потреба в розробленні теоретичних і методичних засад підготовки вчителя до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Постановка завдання. Мета статті полягає в розробленні та теоретичному обґрунтуванні методичної системи підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка майбутніх учителів хімії розглядається нами на основі системного підходу, що має високий педагогічний потенціал і дозволяє цілісно досліджувати та проектувати складні за організацією об'єкти як системи. Системний підхід у педагогіці, на думку С. Гончаренка, спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх в єдину теоретичну картину [2, с. 305].

У науково-педагогічній літературі виділені такі основні ознаки системи:

1) наявність компонентів, які можна розглядати у відносній ізольованості, поза зв'язками з іншими процесами й явищами;

2) наявність внутрішньої структури зв'язків між цими компонентами, а також їхніми підсистемами;

3) наявність певного рівня цілісності, ознакою якої є те, що система, завдяки взаємодії компонентів, одержує інтегральний результат;

4) наявність у структурі системоутворюючих зв'язків, що об'єднують компоненти як блоки, частини в єдину систему;

5) взаємозв'язок з іншими системами [3, с. 112].

Процес навчання, творчого та професійного розвитку студентів у педагогічному вузі, обґрунтований нами з позицій системного підходу, дозволив визначити компоненти та структуру методичної системи підготовки майбутніх учителів хімії профільної школи.

З'ясування суті поняття «методична система» є предметом дослідження багатьох науковців, що пропонують різні тлумачення такої педагогічної категорії.

Методичну систему підготовки майбутніх вчителів до профільного навчання хімії

учнів загальноосвітніх навчальних закладів пропонуємо розуміти як цілісну, динамічну структуру взаємопов'язаних елементів навчального процесу (цілей, змісту, засобів, методів, форм навчання, навчальної діяльності та контролю знань студентів, способів діяльності викладача і студентів), що спрямовані на формування в майбутніх учителів готовності до професійної діяльності в старшій профільній школі, їхньої здатності до самоосвіти і професійного вдосконалення, і утворюють систему, представлену такими компонентами, як: цільовий, мотиваційний, змістовий, процесуальний і результативно-оцінювальний.

Зупинимося на характеристиці основних компонентів методичної системи підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Цільовий компонент посідає особливе місце в системі методичної підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів, оскільки є системоутвірним, об'єднує інші компоненти та надає їй цілісності. Він формується під впливом зовнішніх чинників (нормативних документів, які відображають державну політику в галузі освіти, законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції профільного навчання у старшій школі, Державних стандартів вищої освіти підготовки фахівців зі спеціальності 014.06. «Середня освіта (Хімія)») та соціального запиту суспільства на підготовку висококваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці педагогічних кадрів.

Цільовий компонент визначає мету та завдання підготовки майбутнього вчителя хімії до професійної діяльності в старшій профільній школі. Метою такої підготовки є формування готовності майбутнього вчителя до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Конкретизуючи мету зазначеної підготовки виділяємо такі завдання:

1) формування внутрішньої позитивної мотивації в майбутнього вчителя хімії до професійної діяльності в старшій профільній школі та досягнення особистістю її ціннісного усвідомлення;

2) забезпечення студентів сукупністю професійних знань (предметних, психолого-педагогічних, методичних), необхідних для ефективної організації профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів;

3) формування в них здатності до практичної реалізації профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів і



вироблення навичок аналізу і самоаналізу її результатів.

Отже, цільовий компонент є детермінантом під час відбору змісту, виборі ефективних форм, методів і засобів підготовки майбутнього вчителя до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Виділені цілі дозволили визначити теоретико-методологічні основи методичної підготовки майбутніх учителів хімії профільної школи. Методологічною основою проектування методичної системи підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів обрано системний, акмеологічний, аксіологічний, компетентнісний, особистісно-орієнтований, діяльнісний та інтегративний підходи.

Мотиваційний компонент передбачає формування ціннісних орієнтацій, мотивів, потреб, інтересу та прагнень майбутніх учителів, які зумовлюють успішне здійснення ефективної професійної діяльності в профільній школі. Формування професійно орієнтованої мотивації майбутнього вчителя хімії старшої профільної школи охоплює активізацію бажання самоствердитися в професійних досягненнях, розширити свої фахові можливості, стимулювання внутрішніх потреб у саморозвитку та самореалізації тощо.

Тому мотиваційний компонент системи спрямований на усвідомлення майбутніми вчителя хімії вирішального значення для професійної діяльності: знання і прийняття основних цілей і завдань профільного навчання; розуміння нових вимог до організації навчального процесу в профільній школі та власної професійної діяльності; необхідності реалізації профільного навчання з урахуванням його основних вимог і особливостей; допрофільної підготовки учнів основної школи та рівня сформованості особистого вміння її проектування; наявності особистих потреб у розвитку наукових знань про освітній процес і його проектування в старшій профільній школі тощо.

Змістовий компонент являє собою систему знань про особливості організації освітньої діяльності учнів із хімії в умовах допрофільної підготовки та профільного навчання.

Зміст формування готовності майбутніх учителів до роботи в профільній школі є багатоаспектним та інтегративним, оскільки передбачає засвоєння не тільки предметних (хімічних), психолого-педагогічних, загальнометодичних знань, а також і спеціально методичних, які є теоретичною основою підготовки майбутнього вчителя до

профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів. Спеціально методичний компонент підготовки вчителя хімії профільної школи становлять нормативна навчальна дисципліна «Методика навчання хімії у старшій профільній школі» та спецкурс «Методика організації допрофільної підготовки з хімії учнів основної школи».

Виділений змістовий компонент методичної системи реалізується в навчальному процесі підготовки вчителя хімії за допомогою різних методів, форм і засобів навчання, що створюють діяльнісну основу навчання, та формують професійні потреби і мотиви майбутнього вчителя.

Процесуальний компонент методичної системи являє собою сукупність форм, методів, засобів і педагогічних технологій, які використовуються з метою формування знань, умінь і практичних навичок майбутніх учителів хімії профільної школи. Формами аудиторної навчальної діяльності є лекції, лабораторні та практичні заняття, а позааудиторної – індивідуальні навчально-дослідні завдання, самостійна і науково-дослідна робота студентів, педагогічна практика, студентська наукова проблемна група з методики навчання хімії тощо. Основними методами, які використовуються під час формування знань і умінь студентів є пояснення, розповідь, бесіда, демонстрація, ілюстрація, хімічний експеримент, розв'язування методичних і розрахункових задач, ігрове моделювання уроків, проблемне навчання тощо. Для активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів також застосовуються інноваційні педагогічні технології: інформаційно-комунікаційні, інтерактивні, групової навчальної діяльності, метод проектів тощо. Використання зазначених методів навчання передбачається не лише з метою формування в студентів професійних знань і умінь, а також для формування в них готовності застосовувати такі методи в майбутній професійній діяльності.

Основним засобом навчання, розробленим для реалізації методичної підготовки майбутніх учителів до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів, є авторський навчально-методичний комплекс, що складається з навчального посібника, лабораторного практикуму та збірника тестових завдань. Оскільки важливу роль у формуванні професійної готовності майбутнього вчителя хімії відіграють інформаційно-комунікаційні технології навчання, з метою ефективно організації навчальної діяльності студентів вищезазначений засіб навчання був представлений у вигляді електронного на-



вчально-методичного комплексу, який, окрім зазначених матеріалів, також містить навчальну та робочі програми, мультимедійні презентації до лекційних занять, приклади завдань модульних контрольних робіт, індивідуальні навчально-дослідні завдання, запитання для екзамену, додаткові матеріали (навчальні програми та підручники з хімії для загальноосвітніх навчальних закладів, методичні посібники і розробки уроків, відеозаписи уроків і хімічний експеримент).

Важлива роль у методичній системі належить *результативно-оцінювальному компоненту*, який є основою для визначення рівня реалізації вимог до якості методичної підготовки майбутніх учителів хімії в безпосередньо досягнутих результатах навчання. Він враховує вимоги до якості підготовки вчителя, обумовлені Стандартом вищої освіти, нормативними документами, а також критерії, компоненти та рівні готовності вчителя хімії до професійної діяльності в профільній школі, обґрунтовані в нашому дослідженні.

Як критерії готовності майбутнього вчителя до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів ми обрали:

- ціннісне усвідомлення та сформованість мотивації до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів;

- володіння знаннями з методики навчання хімії в старшій профільній школі;

- здатність (уміння та навички) студентів до організації навчальної діяльності з хімії учнів старшої профільної школи з урахуванням профілю їх навчання.

Компонентами готовності майбутнього вчителя до профільного навчання хімії визначили: мотиваційний, змістовий, процесуальний і рефлексивний. У межах кожного із компонентів були виділені рівні їхньої

сформованості: елементарний, репродуктивний, продуктивний і творчий.

Реалізація результативно-оцінювального компонента передбачає розроблення й використання відповідного методичного інструментарію (анкети, тести, контрольні роботи) діагностування рівня готовності майбутнього вчителя хімії до роботи у профільній школі.

Запропонована нами методична система є методологічним орієнтиром, який забезпечує реалізацію авторської концепції методичної підготовки майбутнього вчителя до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

Висновки із проведеного дослідження. Теоретичне обґрунтування методичної системи підготовки майбутнього вчителя до профільного навчання хімії учнів загальноосвітніх навчальних закладів є важливим кроком у вирішенні основних завдань Концепції профільного навчання у старшій школі, що може забезпечити позитивну динаміку формування готовності вчителя хімії до професійної діяльності. Подальші дослідження плануємо спрямувати на реалізацію запропонованої методичної системи в реальному освітньому процесі підготовки майбутнього вчителя хімії профільної школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аршанский Е. Непрерывная химико-методическая подготовка обучающихся в системе «Профильный класс – педвуз – профильный класс»: дисс. ... д. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (химия)» / Е. Аршанский ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2005. – 452 с.

2. Гончарук С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Кушнір В. Системний аналіз педагогічного процесу : методологічний аспект / В. Кушнір. – Кіровоград : Видавничий цент КДПУ, 2001. – 348 с.



УДК 378:37.02:37

ПРИНЦИПИ МЕТОДОЛОГІЗАЦІЇ ЗАГАЛЬНОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІЧНИХ ТА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Бутенко Л.Л., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки

Луганський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті представлено сутнісну характеристику принципів методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи освіти: системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, діяльнісного опосередкування, фундаменталізації, випереджувальності, наукової актуальності, трансдисциплінарності, комплементарності традиційного й актуального знання, наукових і художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності, проблематизації педагогічних явищ і процесів, орієнтації на самостійну роботу та самоосвіту.

Ключові слова: методологізація, загальнопедагогічна підготовка, методологізація загальнопедагогічної підготовки, принципи, майбутні педагогічні працівники, майбутні науково-педагогічні працівники.

В статье представлена сущностная характеристика принципов методологизации общепедагогической подготовки будущих педагогических и научно-педагогических работников в условиях трехуровневой системы образования: системности, гуманизма и студентоцентрированности, непрерывности и преемственности, деятельностного опосредования, фундаментализации, опережения, научной актуальности, трансдисциплинарности, комплементарности традиционного и актуального знания, научных и художественно-образных форм познания педагогической действительности, проблематизации педагогических явлений и процессов, ориентации на самостоятельную работу и самообразование.

Ключевые слова: методологизация, общепедагогическая подготовка, методологизация общепедагогической подготовки, принципы, будущие педагогические работники, будущие научно-педагогические работники.

Butenko L.L. PRINCIPLES OF METHODOLOGICAL APPROACH IN GENERAL TEACHER TRAINING OF FUTURE EDUCATORS AND ACADEMIC STAFF

The article lays out an essential characteristic of the principles of methodological approach in general teacher training of future educators and academic staff in the context of a three-level system of education: systematicity, humanism and student-centrism, continuity and consistency, activity mediation, fundamentalism, advance, scientific relevance, transdisciplinarity, complementarity of traditional and actual knowledge, scientific and artistic forms of the pedagogical reality cognition, problematisation of the pedagogical phenomena and processes, orientation towards self-study and self-education.

Key words: methodological approach, general teacher training, methodological approach to general teacher training, principles, future educators, future academic staff.

Постановка проблеми. Реалії сьогодення зумовлюють необхідність підготовки майбутніх учителів, які вільно орієнтуються в сучасному просторі міждисциплінарного знання, здатні не тільки виконувати певні професійні завдання, а й ставити їх, визначати стратегії їхнього вирішення. На порядку денному – професійна підготовка фахівців освітньої галузі в умовах невизначеності, нескінченного розмаїття смислів, когнітивної складності пізнавальних процесів. Визнання ролі методології в осмисленні різних сфер життєдіяльності людини та суспільства й побудови на цій основі конкурентоспроможних і ефективних практик (Г. Щедровицький) зумовлює теоретичні та практичні дослідження в напрямі методологізації науки й освіти, методологування як практики рефлексивної мисле-

діяльності [7]. Доцільність методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників пов'язана із загальними тенденціями розвитку суспільства загалом і сфери освіти зокрема, оскільки формат накопичення знання й опори на їх усталену номенклатуру, використання «вчорашнього знання» для вирішення проблем сьогодення не дозволяє забезпечити ефективну підготовку освітянських кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів є предметом досліджень багатьох науковців, зокрема таких, як: О. Абдулліна, А. Акусок, О. Антонова, О. Дубасенюк, В. Каплінський, О. Кочергіна, М. Окса, Є. Прокоф'єв, В. Шахов, П. Хроменков та ін. Концептуальні засади



методології як підґрунтя та сфери розвитку освіти репрезентовано в працях М. Алексєєва, О. Анісімова, С. Гончаренка, Л. Гур'є, О. Зінченка, В. Краєвського, М. Кубаєвського, О. Новикова, О. Попова, А. Фурмана, Г. Щедровицького, П. Щедровицького та ін. Теоретичні та практичні аспекти методологізації професійної підготовки майбутнього вчителя В. Адольф, В. Кравцов, І. Степанова, О. Ходусов та ін., майбутніх інженерів – П. Аверичкін, Л. Гур'є, М. Романкова та ін. Однак потребують спеціального дослідження принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи освіти.

Постановка завдання. Мета статті – визначити й обґрунтувати принципи методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи освіти

Виклад основного матеріалу дослідження. Постіндустріальний етап розвитку суспільства, глобалізація та інформатизація всіх сфер життєдіяльності людини, зміна ролі науки в суспільстві зумовили потребу в переосмисленні ролі методології в різних сферах людської діяльності. Оскільки, як зазначає А. Фурман, «метод входить до структури будь-якої довершеної діяльності – від рефлексивних філософування й теоретизування до суто технічно-виконавської та побутової, а отже, є обов'язковим складником, що забезпечує внутрішню організацію та регуляцію її процесного перебігу за тих чи інших соціокультурних умов» [12, с. 49], то актуальною є вимога методологізації всіх сфер життєдіяльності людини, яка «проголошується мегатенденцією сучасної культури» [12, с. 53]. Отже, актуальним є визначення *методології як вчення про організацію діяльності* [8, с. 20], що зумовлює необхідність формування системи методологічних знань, умінь і навичок як важливого компонента професійної компетентності будь-якого фахівця. А. Фурманом запропоновано поняття «методологування», яке розглядається як професійна діяльність, «такого рівня відрефлексована методологічна робота, що уможливорює реальне впровадження найрізноманітніших способів, форм і засобів людського практикування на будь-який предмет і може здійснюватися професійно <...>» [6, с. 48].

Методологізація освіти, на думку А. Архангельського та М. Архангельської, передбачає: «а) демонстрацію студентам того, як здобувається наукове знання, які методи під час цього використовуються <...>;

б) формування в студентів умінь самостійного отримання невідомого раніше знання, що ґрунтуються на розумінні змістовних і процесуальних особливостей наукового пізнання; в) включення в зміст навчання таких конструктів філософії та методології науки, як «принципи наукового пізнання», «теоретичний і емпіричний рівні пізнання та ін.» [2, с. 157].

Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників розглядається як процес і результат залучення спеціальних засобів методологічного аналізу діяльності та мислення, що передбачає орієнтацію змісту й операціональних складників навчального процесу на методологію діяльності як систему науково-пізнавальних евристик, процедурних правил, принципів і прийомів, що є підґрунтям професійної діяльності фахівця. Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх фахівців освітньої галузі передбачає, по-перше, розгляд методологічних знань і вмінь як інструментальної цінності, що дозволяє вирішувати професійно-педагогічні завдання різного рівня складності в умовах принципової багатомірності, нелінійності розвитку педагогічних явищ і процесів; по-друге, навчання майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників умінь і навичок відбору інформації з урахуванням принципів достовірності, адекватності, релевантності, репрезентативності, що в умовах стрімкого розширення корпусу науково-педагогічної інформації набуває першочергового значення; по-третє, використання технологій проблематизації та контекстуалізації педагогічної реальності, яка характеризується складністю, наявністю «прихованого змісту»; по-четверте, включення в зміст загальнопедагогічної підготовки позицій, пов'язаних із сучасними трендами в освіті, результатами форсайт-досліджень, актуальними для сьогодення проблемами, що уможливорює подолання темпоральної зорієнтованості на основі «наздоганяння» (С. Дніпров), сприяє формуванню прогностичних здібностей майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників.

Ефективність реалізації завдань досліджуваного процесу зумовлена низкою відповідних принципів. Як загальнофілософська категорія принцип розглядається як основне, вихідне положення тієї чи іншої теорії, учіння, світогляду, теоретичної програми. У педагогічних теоріях поняття «принцип» потрактовується в різних аспектах: з логічного погляду – як певне узагальнююче теоретичне положення, що застосовується для всіх педагогічних явищ і



процесів; з нормативного погляду – як керівництво до практичної дії; як теоретичне положення – формулюється на основі виявлених закономірностей, що відображають інваріантні характеристики, суттєві, необхідні та стійкі зв'язки педагогічних явищ і процесів.

Методологізація загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників набуватиме ефективності за умови реалізації таких *принципів*: системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, діяльнісного опосередкування, фундаменталізації, випереджувальності, наукової актуальності, трансдисциплінарності, комплементарності традиційного й актуального знання, наукових і художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності, проблематизації педагогічних явищ і процесів, орієнтації на самостійну роботу та самоосвіту.

Принцип системності в контексті вирішення завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників в умовах трирівневої системи вищої освіти в Україні ґрунтується на загальнофілософських положеннях системного підходу (В. Афанасьєв, І. Блауберг, А. Уйомов, Б. Юдін та ін.), теорії та практики системного підходу в педагогіці (В. Ананьєв, Н. Кузьміна, та ін.). Принцип системності зумовлює цілісний підхід до вирішення завдань методологізації загальнопедагогічної підготовки, її розгляд як системи взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів, кожен з яких виконує певні функції.

Принципи гуманізму та студентоцентрованості розглядаються в контексті гуманістичної парадигми сучасної освіти, положень педагогічної аксіології (Н. Асташова, Т. Калюжна, А. Кір'якова, В. Сластьонін, Г. Чижакова та ін.), ідеї студентоцентризму як наближення освіти до можливостей, здібностей і нахилів кожного студента (Ю. Рашкевич, Г. Хоружий). Згідно з положеннями теорії критичної та трансформаційної педагогіки (П. Фрейре, Г. Жиру, А. Шор та ін.), основою навчального процесу в університеті мають стати особистісний досвід студентської молоді та діалогічність освіти; індивідуальний розвиток особистості має розглядатися як активний соціальний процес, що передбачає взаємозумовленість і взаємозв'язок індивідуального та соціального в людині. Ідеї студентоцентризму пов'язані з спрямуванням освітнього процесу на формування майбутніх фахівців як активних, дієвих, відповідальних, креативних, здатних до саморозвитку

та самовдосконалення особистостей. Актуалізуються ідеї щодо побудови суб'єктом освітнього процесу адекватної методології власної пізнавальної діяльності, усвідомленого цілепокладання й опанування стратегій індивідуально-творчого розвитку, самоуправління та самоконтролю студентами власної пізнавальної діяльності, стимулювання прагнення до співробітництва та кооперації в навчальному процесі.

В умовах трирівневої системи освіти в Україні особливого значення набуває **принцип неперервності та наступності** в забезпеченні якості загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників, коли, згідно з нормативними документами, право на вступ до магістратури й аспірантури за спеціальністю 011 «Науки про освіту» мають бакалаври непедагогічних спеціальностей. Отже, актуалізується необхідність введення додаткових модулів загальнопедагогічної підготовки, забезпечення наступності освітньо-наукових програм трьох рівнів – бакалаврату, магістратури й аспірантури.

Принцип діяльнісного опосередкування ґрунтується на теоретичних засадах діяльнісного підходу в освіті (О. Боровських, В. Давидов, М. Розов, с. Рубінштейн, В. Шадріков та ін.), загальної та педагогічної праксіології (І. Колесникова, Т. Котарбинський, А. Марон, О. Титова та ін.) та зумовлює детермінацію загальнопедагогічних знань, умінь і навичок спеціальними засобами методологічного аналізу діяльності та мислення, орієнтацію на процеси цілепокладання, смислоутворення в будь-яких формах аудиторної та позааудиторної діяльності майбутніх учителів, сумісну пізнавальну діяльність.

Принцип фундаменталізації (Г. Бордовський, А. Коржуєв та ін.) пов'язаний із необхідністю забезпечення в процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників оптимальних умов для взаємодії студентської молоді з інтелектуальним середовищем як засобом збагачення власного внутрішнього світу та формування гнучкого та багатомірного науково-педагогічного мислення. Вихід за межі відомого знання, проблематизація педагогічної дійсності, що пізнається, сприяє формуванню метапредметних знань і вмій як підґрунтя для становлення конкурентоздатного фахівця освітньої галузі, яка постійно трансформується й ускладнюється. Фундаментальні педагогічні знання на кожному рівні педагогічної освіти стають основою для реалізації прикладних завдань педагогічної діяльності. Варто зауважити, що принцип



фундаменталізації зумовлює необхідність ґрунтовної історико-педагогічної підготовки, опанування філософсько-психологічними засадами провідних педагогічних теорій і концепцій, формування загальнокультурного кругозору майбутніх учителів, магістрантів і аспірантів педагогічних спеціальностей, забезпечення ґрунтовних знань у різних галузях сучасної науки (філософії, психології, культурології, соціології тощо).

Фундаменталізація загальнопедагогічної підготовки безпосередньо пов'язана із **принципом наукової актуальності**, що ґрунтується на філософських положеннях епістемологічного актуалізму (В. Канке), необхідності орієнтації підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників на соціокультурні виклики сучасності, актуальне педагогічне знання, новітні досягнення психолого-педагогічної науки.

Набуття знань у процесі загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів буде мати змістовну та процесуальну цінність тільки за умови, якщо воно відображає реальний стан освітнього простору сьогодення, є актуальним педагогічним знанням і має ознаки проспективності, тобто орієнтовано на вирішення проблем педагогічної дійсності в майбутньому. Згідно з позицією В. Авер'янова, «поняття «актуальне знання», «нове знання», «сучасне знання» та ін., що призначені описати процес досягнення адекватності знання досліджуваному світу, – тільки атрибути процесу пізнання, що відображають короткий часовий лаг між знанням, яке оформлено у вигляді концепції, та об'єктивною реальністю, що нею описується» [1, с. 38]. На жаль, важко не погодитися з думкою В. Канке, який у контексті дослідження проблем професійної підготовки майбутніх учителів зауважує, що аналіз підручників для вишів засвідчує, що «часто їхній зміст відповідає теоріям, що культивувалися 10–30 років тому» [4, с. 91]. Згідно з принципом епістемологічного актуалізму в потрактуванні В. Канке, «актуальними в педагогічному відношенні є найбільш розвинені теорії» [4, с. 91]. Отже, важливою є проблема побудови інтерпретаційного ряду педагогічних теорій та, що особливо важливо, навчання майбутніх педагогів умінь і навичок інтерпретації теоретичних досягнень педагогіки в минулому з позицій більш розвинених теорій. Визнання педагогіки як відкритої системи, що постійно розвивається, зумовлює постійну увагу саме до актуального педагогічного знання як знання, яке адекватно відповідає на виклики сучасності, володіє дискурсотвірною спроможністю.

Принцип випереджувальності. Особливості сучасного етапу розвитку системи освіти загалом і педагогічної освіти зокрема полягають у тому, що вона має враховувати не тільки запити сьогодення, а й прогностичні аспекти розвитку різних сфер життєдіяльності людини, основні тренди соціальної та освітньої сфери. Філософські засади випереджувальної освіти закладено в наукових працях А. Урсула, який у межах концепції усталеного розвитку та нооферної цивілізації стверджував, що «освіта як соціальний механізм формування людини досить слабо пов'язана з вирішенням нагальних і особливо глобальних проблем» [10, с. 130]. Принцип випереджувальності ґрунтується на ідеях випереджувального відображення (П. Анохін), антиципації (Б. Ломов, О. Сергієнко та ін.), випереджувальної рефлексії (П. Щедровицький), концептуальних засадах випереджувальної освіти (І. Андрощук, О. Висоцька, Т. Гавлітіна, В. Кавалеров, А. Марон, П. Новиков, І. Цимбалюк та ін.).

Основними причинами, що зумовлюють необхідність реалізації принципу випереджувальності, є такі: стрімке розширення інформаційного простору суспільства; суттєве скорочення «періоду напіврозпаду компетенцій» (термін запропоновано французьким соціологом П. Берто на позначення проміжку часу, впродовж якого набуті раніше знання і професійний досвід втрачають актуальність або зменшуються навіпіл); необхідність орієнтації в професійній підготовці майбутніх педагогів на сучасні тренди в освіті (візуалізація, гейміфікація, персоналізація, диверсифікація, навчання в електронному середовищі (E-Learning) тощо); перспективи появи нових педагогічних професій (координатор освітньої онлайн-платформи, освітній модератор, педагог-ігромайстер, тьютор, організатор проектного навчання, фахівець із дитячої психологічної безпеки та ін.); необхідність урахування новітніх ракурсів педагогічної дійсності, появи нових педагогічних теорій і наукових напрямів (наприклад, артефакт-педагогіка, комплікологія, педагогічна еррологія, енергоінформаційна педагогіка, нейропедагогіка тощо). Отже, нова освітня парадигма повинна створити умови для розвитку «спроможності особистості діяти в режимі постійного випередження наявного стану» [9, с. 5]. Формування методологічно зорієнтованого педагогічного мислення, здатності до прогнозування й управління соціокультурними змінами в галузі освіти безпосередньо пов'язано з орієнтацією на «роботу з майбутнім».



Принцип трансдисциплінарності ґрунтується на наукових положеннях філософії трансдисциплінарності (Л. Дольська, Л. Кіщенко, О. Князева, В. Мокій, Е. Морен, Б. Ніколеску та ін.), ідеях взаємозумовленості конвергентності та дивергентності в сучасній педагогічній науці (Н. Вершиніна, О. Огієнко та ін.), розвитку педагогічного знання на стику багатьох галузей соціогуманітаристики. У трактуванні О. Князевої «трансдисциплінарність характеризує такі дослідження, які йдуть крізь межі багатьох дисциплін, виходять за межі конкретних дисциплін <...> Тим самим створюється холистичне бачення предмета дослідження. Трансдисциплінарні дослідження характеризуються переносом когнітивних схем з однієї дисциплінарної галузі в іншу, розробленням і здійсненням спільних проєктів дослідження» [5, с. 193–194].

Реалізація принципу трансдисциплінарності в процесі методологізації загальнопедагогічної підготовки майбутніх освітян пов'язана, насамперед, з необхідністю забезпечення метапредметних знань і умінь, оволодіння дослідницьким інструментарієм у соціогуманітарній сфері. В умовах трирівневої системи сучасної освіти в Україні (бакалаврат, магістратура, аспірантура) для майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників актуалізується проблема наступності в оволодінні та практичному використанні методів і засобів наукового пізнання педагогічної дійсності, зокрема, якісної методології дослідження, наративних методик, біографічного методу, дослідницьких стратегій у межах феноменологічного та герменевтичного методів, методик онлайн-опитування, різних типів дискурс-аналізу тощо. Необхідно зауважити, що ідеї трансдисциплінарності стосуються не тільки організації науково-дослідницької діяльності студентів, а й безпосередньо навчальної роботи, яка, на думку Г. Железовської та О. Валеєвої, має розглядатися як навчально-дослідницька, яка, насамперед, спрямована на «освоєння та використання тими, хто навчається, наукових методів пізнання (аналізу, синтезу, узагальнення, обмеження, визначення, розподілу, типологізації, класифікації тощо) у навчанні» [3, с. 54]. Отже реалізація принципу трансдисциплінарності дозволяє формувати інтегративні, універсальні професійні компетенції майбутніх педагогів.

Принцип комплементарності традиційного й актуального знання, наукових і художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності. Принцип комплементарності (від лат. *complementum* – взаємодоповнення) як методологічний принцип

наукового пізнання пов'язаний із складністю організації (структурної, функціональної тощо) будь-яких об'єктів реальності. Ідея доповнюваності в науковому пізнанні вперше була сформульована Н. Бором як універсальна для багатьох сфер людської діяльності, коли той самий факт можна розглядати в різних, але взаємодоповнювальних аспектах. У сучасній соціогуманітаристиці означені ідеї репрезентуються в межах системного та синергетичного підходів (взаємодоповнення, взаємопроникнення та взаємопородження систем різного рівня (або підсистем), їхня відкритість). Варто зазначити, що, здебільшого, у наукових працях комплементарність розглядається як синонім слова «доповнюваність» у спрощеному розумінні сумативного поєднання різних аспектів (властивостей, елементів тощо) певного явища або процесу. Однак варто підкреслити, що комплементарність пов'язана, насамперед, із цілісністю різних, іноді й протилежних, характеристик, які завдяки взаємодоповнюваності й утворюють цілісність.

Згідно з принципом комплементарності, загальнопедагогічна підготовка майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників має орієнтуватися на взаємодоповнення різних форм і типів знання (донаукове (буденне, повсякденне, міфологізоване) та науково-педагогічне; фактуальне, концептуальне, методологічне; явне та неявне; традиційне й актуальне) на основі їхньої когерентної взаємодії, різних форм пізнання педагогічної дійсності (стихійно-емпіричної, наукової, художньо-образної), формального й інформального складників педагогічної освіти. Особливо варто відзначити роль неявного знання в процесі професійної педагогічної підготовки, що зумовлено багатомірністю педагогічної дійсності, нелінійним характером розвитку педагогічних явищ і процесів у часі та просторі (темпоральна асинхронність), наявністю «неявної педагогічної реальності» (А. Остапенко, О. Тубельської), «прихованої навчальної програми» (*Hidden curriculum*) (В. Дудіна, І. Нечитайло, О. Полонников та ін.). За таких умов неявне знання є зв'язуючою ланкою між особистісним досвідом студента та теоретичним педагогічним знанням, сприяє проблемному баченню та контекстуалізації педагогічних явищ і процесів, що ви-вчаються.

Принцип проблематизації педагогічних явищ і процесів ґрунтується на філософських засадах дослідження проблеми як феномена пізнання (І. Ардашкін, В. Берков, В. Никифоров, В. Притков, А. Цофнас, Г. Щедровицький, Т. Якубовська та ін.), пси-



хології проблематизації як елемента культури мислення (В. Юлов), метакогнітивному підході до навчання (Н. Громико, Ю. Громико). Проблематизація, згідно з М. Фуко, це не репрезентація деякого наперед наявного об'єкта або створення за допомогою дискурсу об'єкта, що не існує, а сукупність дискурсивних і недискурсивних практик, яка вводить ту чи іншу річ у гру істинного й неістинного та конститує її як об'єкт для думки [11, с. 312]. Актуальність проблематизації реальності конкретної предметної галузі полягає в можливості переосмислення та переоцінки явищ і процесів дійсності. Водночас важливо підкреслити, що проблема (від гр. *problema* – перешкода, утруднення, завдання) пов'язана з подоланням неоднозначності конкретної ситуації, а проблематизація – з виявленням багатовекторності, неоднозначності в тій чи іншій сфері життєдіяльності. У контексті загальнопедагогічної підготовки проблематизація може розглядатися як спосіб: виявлення та фіксації неоднозначності, багатомірності педагогічної дійсності; співвіднесення знання та незнання щодо предмета діяльності; збагачення новими смислами власного досвіду функціонування в певній реальності. У такому розумінні проблематизація створює передумови для власне навчального та наукового пізнання, для перетворення, зміни, трансформації педагогічної дійсності. Необхідно наголосити на безпосередньому зв'язку рівня загальнопедагогічних і методологічних знань і вмінь проблематизації, оскільки що більше коло знань майбутнього педагога про педагогіку як предметну галузь, то більше він спроможний побачити, зрозуміти не вирішені проблеми освіти. За таких умов й реалізується одна із провідних функцій знання – пошук проблем, а знання стає інструментом отримання нового знання.

Принцип орієнтації на самостійну роботу та самоосвіту зумовлено суттєвим підвищенням ролі самостійної роботи студентської молоді згідно з вимогами Болонського процесу, значною кількістю навчальних годин у межах відповідних кредитів саме для самостійної роботи. Організація самостійної роботи в сучасних умовах вимагає відповідного навчального контенту, комплексу завдань різного рівня складності, тестових завдань для контролю та самоконтролю. Ефективність самостійної роботи у вищих можлива тільки за умов формування навичок цілепокладання, мотивації до власного професійного й особистісного саморозвитку, саморозвитку навчально-пізнавальних умінь і навичок, самоконтролю та самокорекції власних навчальних досягнень.

Висновки із проведеного дослідження. Сучасні виклики соціокультурного розвитку суспільства, необхідність підготовки майбутніх фахівців до діяльності в умовах невизначеності, прискорення темпів наукового та технологічного розвитку суспільства зумовлюють особливу увагу до якості педагогічної освіти загалом і загальнопедагогічної підготовки майбутніх педагогічних і науково-педагогічних працівників зокрема. Успішність методологізації змісту й організаційно-технологічного забезпечення загальнопедагогічної підготовки значених фахівців зумовлюється реалізацією відповідних принципів: системності, гуманізму та студентоцентрованості, неперервності та наступності, діяльнісного опосередкування, фундаменталізації, випереджувальності, наукової актуальності, трансдисциплінарності, комплементарності традиційного й актуального знання, наукових і художньо-образних форм пізнання педагогічної дійсності, проблематизації педагогічних явищ і процесів, орієнтації на самостійну роботу та самоосвіту.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з моделюванням змісту загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів і науково-педагогічних працівників на основі проблемно-діалогічного підходу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аверьянов Л. В поисках своей идеи : статьи и очерки / Л. Аверьянов. – М. : Русск. гуманитарн. интернет-университет, 2000. – 224 с.
2. Архангельская М. «Методологизация» как элемент профессионального образования / М. Архангельская, А. Архангельский, М. Коротяева // Высшее образование в России. – 2006. – № 9. – С. 156–157.
3. Валеева О. Учебно-исследовательская деятельность как форма учебной работы / О. Валеева, Г. Железковская // Alma mater. – 2016. – № 6. – С. 53–55.
4. Канке В. Философия педагогики : [научная монография] / В. Канке. – М. : Фонд отечественного образования, 2011. – 384 с.
5. Князева Е. Трансдисциплинарные стратегии исследования / Е. Князева // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 10(112). – С. 193–201.
6. Кубасвський М. Методологування як засіб розуміння смислу / М. Кубасвський, А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2010. – № 4. – С. 47–57.
7. Методологування як практика рефлексивної мислєдїяльностї. Круглий стіл // Психологія і суспільство. – 2017. – № 1. – С. 11–33.
8. Новиков А. Методология / А. Новиков, Д. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
9. Новиков П. Оперезающее профессиональное образование : [научно-практ. пособие] / П. Новиков, В. Зуев. – М. : РГАТиЗ, 2000. – 266 с.
10. Урсул А. На пути к оперезающему образованию (начало) / А. Урсул // Вестник Челябинск. гос.



академии культуры и искусств. – 2012. – № 3 (31). – С. 130–133.

11. Фуко М. Воля к истине: по ту сторону
ну знания, власти и сексуальности : работы

разных лет / М. Фуко ; пер. с фр. – М. : Касталь,
1996. – 448 с.

12. Фурман А. Світ методології / А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2015. – № 2. – С. 47–60.

УДК 378.6:37.035.(477)

РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ АГРАРНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Данченко І.О., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри ЮНЕСКО «Філософія людського спілкування»
та соціально-гуманітарних дисциплін

*Харківський національний технічний університет сільського господарства
імені Петра Василенка*

У статті здійснено аналіз результатів експериментального дослідження з формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Ключові слова: констатувальний етап другого порядку, педагогічний експеримент, модернізація аграрної освіти, рівні сформованості соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів, компоненти соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

В статье осуществлен анализ результатов экспериментального исследования по формированию социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений.

Ключевые слова: констатирующий этап второго порядка, педагогический эксперимент, модернизация аграрного образования, уровни сформированности социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений, компоненты социальной зрелости студентов высших аграрных учебных заведений.

Danchenko I.O. RESULTS OF EXPERIMENTAL RESEARCH ON THE FORMATION OF SOCIAL MATURITY OF STUDENTS OF HIGHER AGRARIAN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

The article analyzes the results of an experimental study on the formation of the social maturity of students of higher agrarian educational institutions.

Key words: second stage ascertaining stage, pedagogical experiment, modernization of agrarian education, levels of social maturity of students of higher agrarian educational institutions, components of social maturity of students of higher agrarian educational institutions.

Постановка проблеми. Одним із завдань педагогічної науки і практики є виявлення закономірностей, що можуть бути відкриті за допомогою науково обґрунтованого та проведеного педагогічного експерименту.

Важливість і необхідність використання емпіричного методу педагогічного дослідження особливо актуалізується в сучасних умовах модернізації системи вищої освіти в Україні, коли вищі навчальні заклади працюють у напрямі інноваційних пошуків.

Успішному розв'язанню цієї проблеми значною мірою сприяє розроблення та впровадження в навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади, роль і місце експерименту в системі наукових

методів дослідження, визначення сутнісних характеристик, вимог до експерименту, його функцій дослідили С. Архангельський, Ю. Бабанський, В. Загвязинський, Л. Занков, В. Краєвський, Н. Кузьміна, О. Піскунов, Я. Скалкова, Г. Щукіна та ін.

Значення теоретичного пошуку для педагогічного експерименту розглянуто в працях В. Ільїна; розробці структури та змісту основних етапів педагогічного експерименту присвячено роботи таких учених, як: Ю. Бабанський, С. Гончаренко, М. Данилов, В. Загвязинський, О. Клименюк та ін.; А. Алексюк, Ю. Бабанський, Г. Батуріна, В. Ільїн, Т. Ільїна, І. Харламов, О. Чернов, М. Ярмаченко та ін. – автори праць, в яких зосереджено увагу на визначенні й обґрунтуванні основних типів педагогічних експериментів.



Предметом нашого експериментального дослідження є перевірка ефективності педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Ефективність навчально-виховного процесу вищих аграрних навчальних закладів (далі – ВАНЗ) визначається за багатьма критеріями. Одним із них є відповідність результатів підготовки майбутніх фахівців вимогам професійної діяльності, яку вони мають здійснювати [2, с. 45]. Традиційно її визначають за показниками та рівнями компетентності, готовності або професійної культури. Значно менше дослідників звертаються до визначення якості підготовки фахівців до професійної діяльності за критеріями їхнього особистісного розвитку, зокрема й за станом соціальної зрілості особистості майбутнього фахівця.

Проблема соціальної зрілості знайшла відображення в працях філософів (Л. Буєвої, Ю. Бардіна, О. Гундар та ін.), соціологів (І. Половинки, Л. Сохань, Ф. Філіпова, В. Ядова та ін.), психологів (Г. Гартмана, Н. Міллера, О. Кисельова, В. Мухіна, Б. Паригіна, А. Петровського, Д. Фельдштейна та ін.), педагогів (Л. Конішевської, О. Михайлова, А. Позднякова, В. Радула, Г. Яворської та ін.).

Водночас теоретичний аналіз наукових праць свідчить, що проблема забезпечення процесу формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ педагогічною технологією формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ ще не стала предметом цілісного наукового дослідження. Відсутні також роботи, які присвячені аналізу результатів експериментального дослідження з формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Постановка завдання. Метою статті є аналіз результатів експериментального дослідження з формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Після проведення формувального експерименту було організовано констатувальний експеримент другого порядку. Завданням якого, між іншим, було визначення загального рівня сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ у контрольних і експериментальних групах після проведення формувального етапу експерименту.

У контрольній групі (далі – КГ) діяльність, спрямована на формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ, не здійснювалась, навчально-виховний процес відбувався за традиційною схемою.

В експериментальних групах (ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 – *І. Д.*) було застосовано педагогічну технологію формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Водночас у кожній з експериментальних груп формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ відбувалось за власною програмою, а саме:

– у першій експериментальній групі (далі – ЕГ 1) формувальний експеримент здійснювався в дослідницько-експериментальному режимі шляхом викладання спецкурсу «Формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів»;

– у другій експериментальній групі (далі – ЕГ 2) формувальний експеримент здійснювався в дослідницько-експериментальному режимі шляхом викладання відповідного спецкурсу, до якого додавалась діяльність, спрямована на вивчення наукових положень теорії та практики формування соціальної зрілості особистості, які було впроваджено в навчальний процес безпосередньо під час викладання навчальних предметів;

– у третій експериментальній групі (далі – ЕГ 3) формувальний експеримент здійснювався за експериментальною методикою, як і в ЕГ 2, до якої додавалось проведення визначених виховних заходів, основна мета яких – формування компонентів соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Це давало нам можливість визначити залежність рівня сформованості соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів від: навчально-методичного забезпечення даного процесу; програмного забезпечення відповідного процесу; виховного потенціалу.

Загальний рівень сформованості компонентів соціальної зрілості студентів ВАНЗ експериментальних (ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 – *І. Д.*) та контрольної (КГ – *І. Д.*) груп (загалом 286 осіб) на етапі проведення констатувального експерименту представлено в таблиці 1 і на рис. 1.

Для перевірки вірогідності отриманих результатів використовувався критерій χ^2 , який застосовується для порівняння розподілу об'єктів двох сукупностей за станом певних ознак у двох вибірках із сукупностей, що розглядаються. Перевірка гіпотези дослідження за допомогою критерію χ^2 дозволяє підрахувати значення статистики критерію Т за такою формулою:

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^c \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}, \quad (1).$$

де n_1 та n_2 – обсяги двох вибірок із двох сукупностей;

– кількість об'єктів першої вибірки;



$$O_{1i(i=1,2...C)}$$

– кількість об'єктів другої вибірки;

$$O_{2i(i=1,2...C)}$$

C – кількість результатів досліджуваних властивостей.

Нехай α – прийнятий рівень значущості. Для педагогічних досліджень приймають п'ятивідсотковий рівень значущості, тобто $\alpha = 0,05$.

Тоді значення T , отримане на підставі експериментальних даних, порівнювалося із критичним значенням статистики $\chi_{1-\alpha(T_k)}$, яке було визначене за таблицею «Критичних значень статистик, що мають розподіл χ^2 з кількістю ступенів свободи ν , для рівнів значущості α^* з урахуванням вибраного значення α ».

За виконання нерівності $T > \chi_{1-\alpha}$ нульова гіпотеза відхиляється на рівні α і застосовується альтернативна. У педагогічних дослідженнях нульову гіпотезу (H_0) розуміють як відмінність у результатах виконання двома групами курсантів тих самих завдань, яка викликана випадковими причинами, а насправді рівень виконання цієї роботи для обох груп курсантів однаковий. Перевірка нульової гіпотези здійснювалася шляхом порівняння її з іншою гіпотезою, яка називається альтернативною (H_1). Для критерію χ^2 нульова гіпотеза матиме вигляд: $H_0 : p_{1i} = p_{2i}$, а альтернативна – $H_1 : p_{1i} \neq p_{2i}$.

Розподіл об'єкта на C категорій за станом властивостей, що вивчалися, різний у двох досліджуваних сукупностях.

Якщо виконується нерівність $T \leq \chi_{1-\alpha}$, то немає достатніх підстав вважати стан властивостей, що визначалися, різними в обох сукупностях.

Для застосування критерію χ^2 необхідне виконання таких вимог: обидві вибірки випадкові; вибірки незалежні; шкала вимірювань може бути найпростішою шкалою найменувань із декількома (C) категоріями.

Згідно з такими вимогами, вибірки груп студентів випадкові й незалежні. Вимірювані властивості – це рівень сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ, що вимірювалися за шкалою порядку, яка мала три категорії та відповідала трьом рівням готовності курсантів: високому, середньому й низькому.

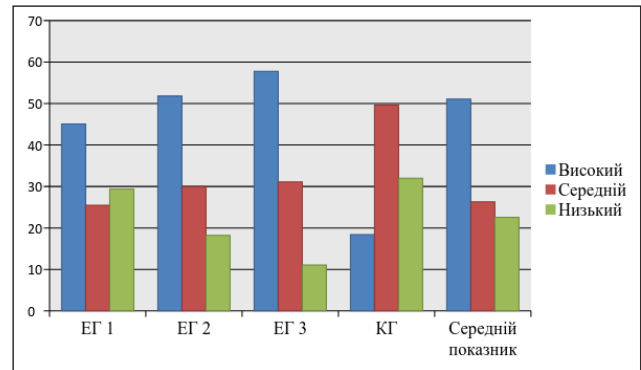


Рис. 1. Гістограма рівня соціальної зрілості студентів експериментальних і контрольних груп на етапі проведення констатувального експерименту другого порядку, після проведення формувального експерименту

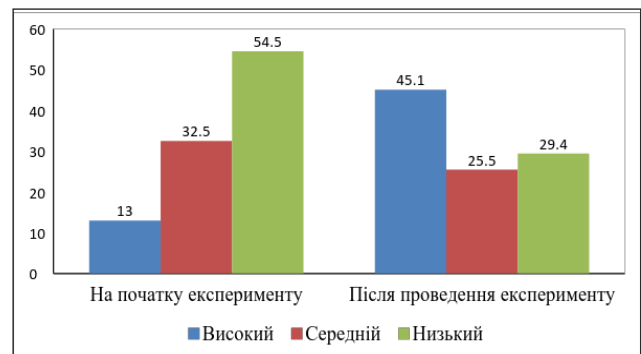


Рис. 2. Гістограма динаміки сформованості рівнів соціальної зрілості студентів ВАНЗ першої експериментальної групи (ЕГ 1) до і після проведення формувального експерименту

Таблиця 1

Загальний рівень сформованості компонентів соціальної зрілості студентів ВАНЗ експериментальних (ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3) і контрольної (КГ) груп на етапі проведення констатувального експерименту другого порядку після проведення формувального експерименту

Групи, які брали участь в експерименті	Рівні сформованості компонентів соціальної зрілості студентів ВАНЗ					
	Високий		Середній		Низький	
ЕГ 1 (79 особи)	36	45,1%	20	25,5%	23	29,4%
ЕГ 2 (85 осіб)	44	51,8%	26	30,0%	15	18,2%
ЕГ 3 (84 особи)	49	57,8%	26	31,1%	9	11,1%
КГ (38 осіб)	7	18,4%	19	49,6%	12	32,0%
Середній показник (СП)	51,1%		26,3%		22,6%	



Для розрахунків вірогідності результатів, отриманих під час експериментальної роботи, використовувалися не відсоткові, а кількісні дані. Для перевірки вірогідності даних експерименту було проведено математичний аналіз сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ із використанням середнього значення всіх показників відповідних критеріїв.

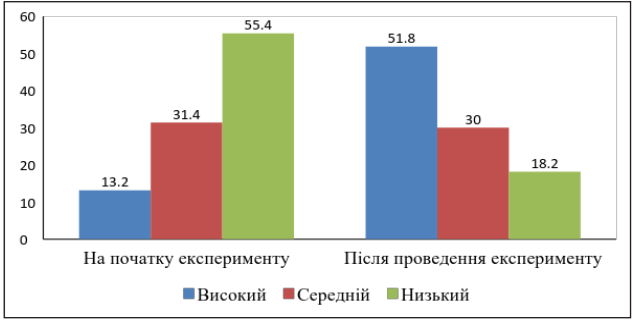


Рис. 3. Гістограма динаміки сформованості рівнів соціальної зрілості студентів ВАНЗ експериментальної групи (ЕК 2) до і після проведення експерименту

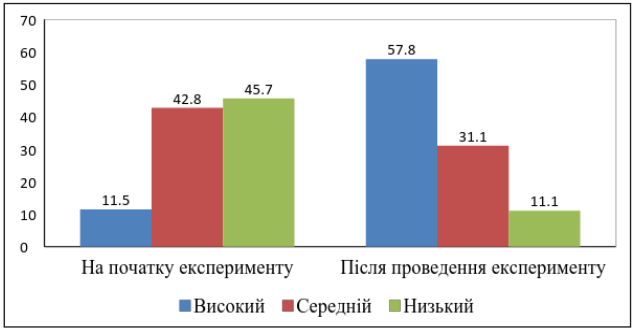


Рис. 4. Гістограма динаміки сформованості рівнів соціальної зрілості студентів ВАНЗ третьої експериментальної групи (ЕК 3) до і після проведення експерименту

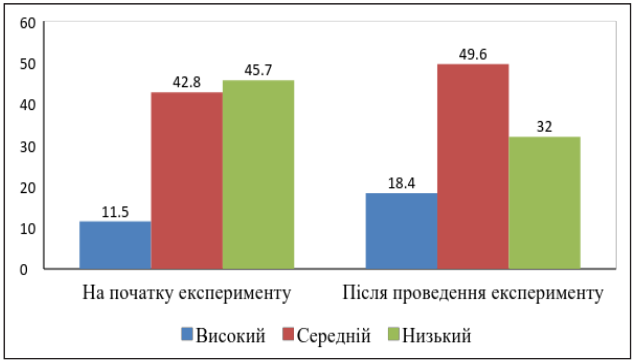


Рис. 5. Гістограма динаміки сформованості рівнів соціальної зрілості студентів контрольної групи (КГ) до і після проведення формувального експерименту

Виходячи з таблиці 1, зрозуміло, що наявні кількісні значення всіх трьох рівнів сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ, а тому, згідно з таблицею «Критичні значення статистик, що мають розподіл χ^2 з кількістю ступенів свободи ν , для рівнів залежності, для рівнів значущості α », де $\nu = C - 1 = 3 - 1 = 2$, критичне значення $T_k = 5,991$ [4]. Проведемо розрахунок вірогідності отриманих результатів засвоєння знань у групі КГ і ЕГ1 (таблиця 2).

Підставимо дані таблиці 2 у формулу (1):

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^C \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}}, \text{ при } C = 3 \quad (1)$$

$$T = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \sum_{i=1}^C \frac{(n_1 O_{2i} - n_2 O_{1i})^2}{O_{1i} + O_{2i}} = \frac{1}{n_1 \cdot n_2} \left[\frac{(n_1 O_{21} - n_2 O_{11})^2}{O_{11} + O_{21}} + \frac{(n_1 O_{22} - n_2 O_{12})^2}{O_{12} + O_{22}} + \frac{(n_1 O_{23} - n_2 O_{13})^2}{O_{13} + O_{23}} \right]$$

$$T = \frac{1}{79 \cdot 38} \left[\frac{(79 \cdot 7 - 38 \cdot 36)^2}{10 + 32} + \frac{(79 \cdot 20 - 38 \cdot 19)^2}{20 + 19} + \frac{(79 \cdot 12 - 38 \cdot 23)^2}{12 + 23} \right] =$$

$$= \frac{1}{3002} (15814,88 + 18876 + 156,45714) =$$

$$= \frac{34847,337}{3002} = 11,61$$

Отримали $T_n = 11,61$, а $T_k = 5,99$. Тобто $T_n > T_k$, $11,61 > 5,99$ – результат вірогідний.

Усі розрахунки достовірності отриманих результатів сформованості рівнів соціальної зрілості студентів ВАНЗ здійснюємо за відповідною схемою.

У результаті розрахунку отримуємо такі дані.

Порівнюючи показники груп ЕГ 2 та КГ, отримали $T_n = 13,58$.

Тобто $T_n > T_k$, $13,58 > 5,99$ – результат вірогідний.

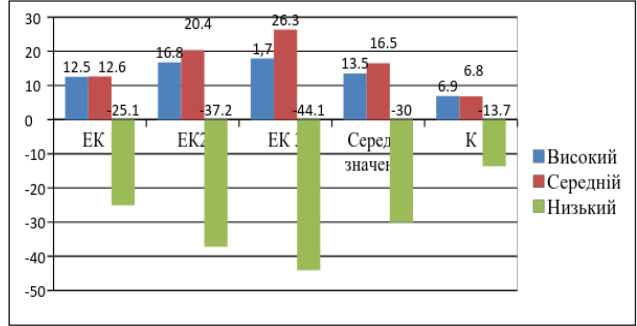


Рис. 6. Графік динаміки приросту результатів сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ експериментальних і контрольної груп до і після проведення формувального експерименту (кількість студентів у %)



Таблиця 2

Розподіл компонентів соціальної зрілості студентів ВАНЗ експериментальної (ЕГ1) та контрольної (КГ) груп

Групи студентів	Категорія 1	Категорія 2	Категорія 3
	Високий рівень соціальної зрілості	Середній рівень соціальної зрілості	Низький рівень соціальної зрілості
Е1, n1 = 79	O11 = 36	O12 = 20	O13 = 23
К, n2 = 38	O21 = 7	O22 = 19	O23 = 12

Таблиця 3

Динаміка сформованості рівнів соціальної зрілості студентів ВАНЗ контрольної групи (ЕГ 1) до і після проведення формувального експерименту (кількість у %)

Кількість студентів, які брали участь в експерименті	Рівні сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ								
	Високий			Середній			Низький		
	ПЕ	КЕ	ПР	ПЕ	КЕ	ПР	ПЕ	КЕ	ПР
79 осіб	13,0	45,1	+32,1	32,5	25,5	-7	54,5	29,4	-25,1

ПЕ – на початку експерименту;
КЕ – після проведення експерименту;
ПР – приріст.

Таблиця 4

Динаміка сформованості рівнів соціальної зрілості студентів ВАНЗ контрольної групи (ЕГ 2) до і після проведення формувального експерименту (кількість у %)

Кількість викладачів, які брали участь в експерименті	Рівні сформованості готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ								
	Високий			Середній			Низький		
	ПЕ	КЕ	ПР	ПЕ	КЕ	ПР	ПЕ	КЕ	ПР
85 осіб	13,2	51,8	+38,6	31,4	30,0	-1,4	55,4	18,2	-37,2

ПЕ – на початку експерименту;
КЕ – після проведення експерименту;
ПР – приріст.

Таблиця 5

Динаміка сформованості рівнів соціальної зрілості студентів ВАНЗ контрольної групи (ЕГ 3) до і після проведення формувального експерименту (кількість у %)

Кількість викладачів, які брали участь в експерименті	Рівні сформованості готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ								
	Високий			Середній			Низький		
	ПЕ	КЕ	ПР	ПЕ	КЕ	ПР	ПЕ	КЕ	ПР
84 особи	13,2	57,8	+44,6	31,6	31,1	-0,5	55,2	11,1	-44,1

ПЕ – на початку експерименту;
КЕ – після проведення експерименту;
ПР – приріст.

Таблиця 6

Динаміка сформованості рівнів соціальної зрілості студентів ВАНЗ контрольної групи (КГ) до і після проведення формувального експерименту (кількість у %)

Кількість викладачів, які брали участь в експерименті	Рівні сформованості готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ								
	Високий			Середній			Низький		
	ПЕ	КЕ	ПР	ПЕ	КЕ	ПР	ПЕ	КЕ	ПР
38 осіб	11,5	18,4	+6,9	42,8	49,6	+6,8	45,7	32,0	-13,7

ПЕ – на початку експерименту;
КЕ – після проведення експерименту;
ПР – приріст.



Таблиця 7

Узагальнені результати сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ експериментальних (ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3) і контрольної (К) груп до і після проведення формувального експерименту (кількість студентів у %)

Групи, які брали участь в експерименті	Рівні сформованості компонентів соціальної зрілості студентів ВАНЗ								
	Високий			Середній			Низький		
	ПЕ	КЕ	ПР	ПЕ	КЕ	ПР	ПЕ	КЕ	ПР
Е1 (79 студ.)	13,0	45,1	+12,5	32,5	25,5	+12,6	54,5	29,4	-25,1
Е2 (85 студ.)	13,2	51,8	+16,8	31,4	30,0	+20,4	55,4	18,2	-37,2
Е3 (84 студ.)	13,2	57,8	+17,9	31,6	31,1	+26,3	55,2	11,1	-44,1
КГ (38 студ.)	11,5	18,4	+6,9	42,8	49,6	+6,8	45,7	32,0	-13,7
Середній показник	12,7	43,3	+13,5	34,6	34,1	+16,5	52,7	22,7	-30,0

ПЕ – на початку експерименту;
КЕ – після проведення експерименту;
ПР – приріст.

Порівнюючи показники груп ЕГ 3 та КГ, отримали $T_n = 18,27$.

Тобто $T_n > T_k$, $18,27 > 5,99$ – результат вірогідний.

Розглянемо динаміку сформованості рівнів соціальної зрілості студентів ВАНЗ контрольної групи (КГ) і в експериментальних групах (ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3) до і після проведення формувального експерименту (таблиці 3–6 і рисунки 2–5).

Результати дослідження динаміки сформованості рівнів соціальної зрілості студентів ВАНЗ контрольної групи та в експериментальних групах до і після проведення формувального експерименту свідчать, що в експериментальних групах позитивна динаміка очевидна, тоді як в контрольній групі зміни є незначними.

Узагальнені результати сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ, а також графік динаміки приросту результатів сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ експериментальних і контрольної груп подано в таблиці 7 та рис. 6.

Висновки із проведеного дослідження. Підбиваючи загальний підсумок отриманим даним, можна стверджувати, що рівень сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ після проведення формувального експерименту виріс, що підтверджує ефективність педагогічної технології формування соціальної зрілості студентів ВАНЗ.

Математичний аналіз сформованості соціальної зрілості студентів ВАНЗ із ви-

користанням середнього значення всіх показників відповідних критеріїв підтвердив достовірність отриманих результатів: дані зрізів до і після формувального експерименту експериментальних груп суттєво відрізняються, і ця різниця є статистично вагомою.

Для контрольних груп різниці даних зрізів до і після формувального експерименту суттєво не змінилась.

Вважаємо, що **перспектива подальших розвідок** полягає у вивченні результатів експериментального дослідження готовності викладачів до формування соціальної зрілості студентів вищих аграрних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гуменюк І. Алгоритм наукового дослідження / І. Гуменюк, с. Коваленко. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2008. – 46 с.
2. Зязюн І. Краса педагогічної дії : [навч. посіб. для вчит., аспір., студ. серед. та вищ. навч. закл.] / І. Зязюн, Г. Сагач. – К. : Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
3. Інтерактивні технології навчання / О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Коберник та ін. – К. : Науковий світ, 2004. – 86 с.
4. Сидоренко Е. Методы математической обработки в психологии / Е. Сидоренко. – СПб. : ООО «Речь», 2003. – 350 с.
5. Наукова та інноваційна діяльність в Україні : [стат. зб.] / відп. за випуск Л. Луценко // Держкомстат. – К., 2002. – 316 с.



УДК 378.035

СПІВВІДНОШЕННЯ ДЕФІНІЦІЙ «СОЦІАЛЬНОГО» ТА «ПРОФЕСІЙНОГО» У СТРУКТУРІ САМОВИЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТОСТІ СТУДЕНТА

Дубінка М.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті розкривається сутність важливих дефініцій становлення і розвитку особистості, як-от соціальне самовизначення студентської молоді та професійне самовизначення як структурний його компонент. Автор дає наукове обґрунтування взаємозв'язку «соціального» та «професійного», вказуючи на характерні особливості кожного складника.

Ключові слова: особистість, студенти, соціальне середовище, соціальні ролі, суспільні відносини, соціальне самовизначення, соціалізація, професійне самовизначення, професійна діяльність.

В статье раскрывается сущность важных дефиниций становления и развития личности, а именно: социальное самоопределение студенческой молодежи и профессиональное самоопределение как его структурный компонент. Автор дает научное обоснование взаимосвязи «социального» и «профессионального», указывая на характерные черты каждой составляющей.

Ключевые слова: личность, студенты, социальная среда, социальные роли, общественные отношения, социальное самоопределение, социализация, профессиональное самоопределение, профессиональная деятельность.

Dubinka M.M. CORRELATION OF DEFINITIONS OF “SOCIAL” AND “PROFESSIONAL” IN STRUCTURE SELF-DETERMINATION OF PERSONALITY OF STUDENT

Essence of important definitions of becoming and development of personality opens up in the article, such as social self-determination of student young people and professional self-determination as his structural component. An author gives the scientific ground of intercommunication “social” and “professional”, specifying on the characteristic features of every constituent.

Key words: personality, students, social environment, social roles, public relations, social self-determination, socialization, professional self-determination, professional activity.

Постановка проблеми. Сучасні зміни в освітній сфері, економічні та політичні перетворення в житті суспільства пролонгують низку вимог до фахівця, здатного успішно й ефективно адаптуватися в майбутній професійній діяльності, усвідомлювати соціальну і професійну відповідальність за освіту молоді, бути соціально зрілою особистістю. Саме тому потрібен спеціаліст із високим рівнем соціального-професійного самовизначення, що здатен успішно самореалізуватися в процесі організації та здійснення професійної діяльності. У такому контексті постає низка проблем, на розв'язання яких варто звернути увагу в процесі забезпечення фахової підготовки у вищому педагогічному навчальному закладі.

Осмислення особистості, як зазначає С.О. Сисоева, шляхів її розвитку і перетворення на теренах світової і національної культури (особистості, котра самостійно, вільно і відповідально визначає свій життєвий шлях, є активною, здатною до осмислення свого життя і його перетворення, особистості, яка позитивно ставиться до праці, обирає стратегію особистого життя, віддану гуманістичним ідеалам) є найваж-

ливішим підґрунтям освітнього процесу, його вихідним пунктом, своєрідною точкою відліку [5, с. 41]. Не випадково дослідження проблеми самовизначення молоді в психолого-педагогічній науці є актуальним з погляду потреб сучасного суспільства взагалі та вищої школи зокрема, де постає проблема співвіднесення його соціального та професійного аспектів у структурі цілісності особистості. Цим і визначається актуальність окресленого питання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Загальні теоретико-методологічні основи дослідження самовизначення закладені в працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, Л. Анциферової, Л. Божович, М. Гінзбурга, В. Зінченка, с. Рубінштейна, В. Сафіна та ін. У західній психології близькі ідеї розвивали у своїх роботах А. Маслоу, К. Роджерс, Н. Роджерс, Е. Еріксон, В. Франкл у зв'язку з розкриттям феноменів самоідентичності та соціальної ідентифікації, самодетермінації, самоефективності, автентичності особистості.

Теоретична концепція технології соціального самовизначення будуватиметься на досягненнях педагогічних концепцій органі-



зації суб'єктної активності особистості в процесі виховання, навчання і соціалізації (Т. Алексєєнко, О. Баришева, І. Вінтін, В. Кавецький, О. Капустіна, І. Кон, М. Мельникова, А. Мудрик, А. Півнів, Т. Осипова, М. Рожков, Л. Рувінський, Г. Селевко та ін.) та професійного навчання, основою якого є усвідомлена соціальна позиція особистості, закладена всім комплексом виховних і освітніх впливів (В. Жуковська, Ф. Іващенко, Л. Кухарчук, Ю. Орлов, В. Сабіров, Н. Сухова, Н. Шовір).

Постановка завдання. Метою статті є розкриття сутності соціально-професійного самовизначення студентів на основі співвіднесення категорій «соціального» та «професійного».

Виклад основного матеріалу дослідження. Розуміння соціально-професійного становлення молоді не тільки як вибору професії на певному етапі розвитку суб'єкта праці, але і як вибору рівня і форми професійної освіти, типу навчального закладу, вибору вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) сприяло вивченню в різні роки орієнтації молоді на вищу освіту, цінності освіти у свідомості молоді, її освітніх планів (Б. Ананьєв, С. Балабанов, Л. Власенко, І. Зимня, В. Журавльов, Н. Кузьміна, В. Слостенін). Дана проблематика тісно пов'язана з дослідженням студентів як особливої соціальної групи молоді. Важливими у вивченні студентства є дослідження Ю. Вишневського, В. Лісовського, В. Ортинського, В. Попова, Л. Рубіної, Ю. Самаріна, Т. Туркот.

Студентство – це мобільне об'єднання, метою існування якого є організована за певною програмою підготовка до виконання професійних і соціальних ролей у матеріальному і духовному виробництві, якому властиві свої права й обов'язки, визначені Законом України «Про освіту» та Положенням про вищий навчальний заклад.

Ми використовуємо визначення, що надається в «Соціолого-педагогічному словнику», за яким «студентство – соціальна група, що складається з молоді, яка навчається у вищих навчальних закладах», важливою соціальною рисою якого є його близькість за характером діяльності, інтересами, орієнтацією до соціальної групи інтелігенції, фахівців [7, с. 380]. Це особлива складова частина суспільства, як слушно вказує А. Власенко, що формується з різних його соціальних утворень і характеризується особливими умовами життя, праці, побуту, особливою суспільною поведінкою і психологією, для якої набуття знань і підготовка себе для майбутньої роботи в суспільному виробництві, науці і культурі є головним і, здебільшого, єдиним заняттям.

Як бачимо, категорія «соціального» постає однією з основних у траєкторії руху студентства на шляху особистісного самовизначення, визначення ролі та вибору місця в соціумі, а також подальшого професійного зростання.

У філософській, психолого-педагогічній і соціологічній літературі відсутній єдиний підхід до розуміння соціального самовизначення молоді. Дослідження даної проблеми ведеться, здебільшого, у руслі теорій формування і розвитку особистості та теорії соціалізації особистості. У соціологічному словнику, наприклад, дається таке визначення соціального самовизначення: «Визначення себе щодо вироблених у суспільстві і усвідомлено прийнятих людиною критеріїв приналежності до певної сфери суспільних відносин і певного соціального кола» [3, с. 67]. Тому логічним є твердження, що студентство є особливою соціально-психологічною групою, яка характеризується специфічним набором цінностей, системою міжособистісних стосунків, видом діяльності. Водночас варто зазначити, що студентська молодь має достатньо великий потенціал, однак міра його реалізації в певній діяльності є частковою. Звідси випливає, що його «об'єктивна і більш чи менш повна оцінка можлива за умови розгляду сукупності діяльностей, які виконуються особистістю. Важливо, що реалізація й розвиток її потенціалу суттєво залежить від того, в які зв'язки з іншими людьми особистість залучається і як саме» [6, с. 88–89].

Ми підтримуємо позицію А. Русанової, яка, використовуючи результати власних досліджень, стверджує, що останнім часом спостерігається відмова від вузько рольового підходу до проблеми соціального самовизначення особистості і перехід до системно-рольового підходу. Аналіз зіткнення сфер життєдіяльності особистості «діяльність – спілкування – самосвідомість» дозволяє обґрунтувати висновок, що метою соціального самовизначення є розширення, примноження соціальних зв'язків особистості із зовнішнім світом. Але створювати соціальні зв'язки може лише особа, що володіє здібністю до освоєння соціальних ролей, а ядром соціального самовизначення стають її соціальні ролі в різних галузях і сферах життєдіяльності.

Т. Заславська, Р. Ривкіна розглядають соціальні ролі як «комплекси норм, закріплених за певними функціональними місцями суспільства, які виявляються у вимігах до індивідів, що займають функціональні місця у сфері суспільного розподілу праці, зайнятості, ієрархії управління та ін.» [2, с. 28]. Суспільство зацікавлене



в адекватному виконанні соціальних ролей, щоб усі потреби «покривалися» ролями, що виконувалися, що викликає довершені системи ролей. Якщо розглядати професію як певну соціальну і економічну роль, то професійне самовизначення є процесом усвідомлення, ухвалення і засвоєння однієї із соціальних ролей під час соціального самовизначення.

Відомий соціолог М. Тітма вважає, що самовизначення молоді обумовлене взаємовідношенням соціального середовища, життєвого самовизначення і життєвої ситуації, позиції. Соціальне середовище і проблемна ситуація на етапі становлення особистості студента відіграють визначальну роль. Водночас соціальне середовище охоплює: соціально-територіальну приналежність, походження, сім'ю, освіту. Далі в процесі самовизначення виявляється накопичений молоддю потенціал активності.

Діяльність повинна бути організована так, щоб її виконання особистістю розкривало для неї ті чи інші сторони суспільних відносин, залучало її до цих відносин, забезпечувало б розвиток життя особистості в системі суспільних відносин і співвідношення їх відображення в її свідомості. Якщо діяльність індивіда організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість більш повно «включитися» в систему суспільних відносин, зробити «новий крок» шляхом свого руху в цій системі, можна розраховувати на формування в нього й певних суспільно-значущих властивостей. Тобто діяльність повинна організовуватися так, щоб її виконання розкривало перед кожною людиною перспективу її розвитку в системі суспільних відносин [6, с. 89]. Водночас роль соціального середовища є визначальною. Воно є справжнім важелем навчально-виховного процесу, а діяльність викладачів має бути спрямована на вмиле педагогічне керівництво цим важелем. Адже, як слушно зазначав ще Л. Віготський, ставлення людини до середовища завжди повинне мати характер активності, а не простої залежності, про що ми наголошували вище.

Для подальшого розгляду питання важливим є розгляд внутрішніх чинників самовизначення молоді. На думку деяких вчених (О. Балакірова, В. Соловйов, О. Яременко), самовизначення супроводжує конститування особистості і є особистісноутворюючим процесом, основу якого становить духовно-моральне самовизначення. В. Чупров, С. Бикова в соціально-філософському аспекті виділяють здібності, потреби, інтереси, цілепокладання молоді і саму соціальну діяльність [1, с. 237], з належ-

ним рівнем активності студента, що сприяє загальному процесу його соціалізації.

Водночас студентство як період активної соціалізації є одним із важливих етапів формування професійного самовизначення. У процесі здобуття вищої освіти студенти оволодівають новим видом освітньої діяльності, вони адаптуються до нових умов системи міжособистісних стосунків, пізнають змістовне наповнення професії, що була ними обрана. Набутий у результаті досвід формує у студента інший погляд на майбутню професійну діяльність, що відображається в зміні мотивів її вибору, у професійній спрямованості, в уявленні про необхідні для фахівця обраного напрямку професійні й особистісні якості, у професійних планах [2, с. 3]. Не випадково в становленні зрілої особистості, на думку В. Радула, Ю. Орлова, В. Сабірова, особливе місце посідає професійне самовизначення, яке за «Соціолого-педагогічним словником» є «процесом прийняття рішення особистістю щодо вибору майбутньої трудової діяльності. Професійне самовизначення полягає в усвідомленні особистістю себе як суб'єкта конкретної професійної діяльності і передбачає самооцінку людиною індивідуально-психологічних якостей і зіставлення своїх можливостей із психологічними вимогами професії до спеціаліста» [7, с. 293]. Водночас професійне самовизначення необхідно розглядати як підсистему соціального самовизначення в процесі соціалізації.

Загалом, соціально-професійне самовизначення особистості є визначальною складовою процесу соціального самовизначення, яка відображає вибіркоче ставлення студента до професійно-трудої сфери життєдіяльності людини, здійснюється з метою зайняти певну соціальну позицію в суспільстві, у його соціальній структурі. Професійне самовизначення має здійснюватись з урахуванням: особливостей та здібностей студента, вимог професійної діяльності та конкретних соціально-економічних умов. Водночас «професійне» і «соціальне» стають виразно зв'язаними, оскільки є різними зрізами суспільного розподілу праці. На наш погляд, соціально-професійне самовизначення характеризується трьома аспектами: 1) формуванням соціального самовизначення особистості в широкому сенсі як настановою на певний тип соціалізації, ухваленням (за варіативних відхилень) нормативної бази сучасного індивідові суспільства; 2) вибором шляху соціального самовизначення у вузькому сенсі як орієнтира на вхід до певної соціальної групи, набуття необхідного соціаль-



ного статусу, на пошук певної ніші в його соціально-груповій і соціально-діяльній структурі; 3) професійним самовизначенням як спрямованістю на певний спосіб і вид занять, на вибір конкретної професії, рівня освіти, потенційного місця роботи.

Професійну приналежність з урахуванням кваліфікаційних, освітніх і інших характеристик можна розглядати як чинник, що характеризує соціальне положення людини в суспільстві, оскільки соціальні групи не можуть існувати інакше як через групи професійні. До вибору професії в процесі професійного самовизначення необхідно ставитися як до однієї з найважливіших подій на життєвому шляху людини. Професійне самовизначення пов'язане з минулим досвідом особистості, а процес професійного становлення зорієнтований у майбутнє, визначаючи формування майбутнього соціального статусу, окреслюючи місце в житті і пролонгуючи подальший розвиток [4]. Професійний вибір необхідно розглядати в комплексі з перспективними планами («виборами») особистості також і в інших сферах життєдіяльності. Професійне самовизначення має свою специфіку. Якщо загальне соціальне самовизначення характеризує всю сферу потреб і систему відносин особистості до дійсності, то професійне самовизначення характеризує лише сферу потреб і відносин, пов'язаних із поведінкою особистості щодо визначення своєї професійної діяльності. Крім того, професійне самовизначення характеризується тим, що воно охоплює не тільки орієнтацію на майбутній соціально професійний статус, але і виявляє домінуючу спрямованість інтересів найпрофесійнішої діяльності. І ставлячи за мету правильний вибір професії, суб'єкт повинен виконати велику внутрішню роботу: проаналізувати свої особистісні ресурси (інтереси, здібності, особливості характеру, ціннісні орієнтації тощо), вимоги професії, що буде обиратися, усвідомити суперечності й оцінити можливість або неможливість їхньої корекції.

Оцінюючи зміни в змісті професійних устремлень молоді на сучасному етапі, варто зазначити, що економічні зміни, інформаційні зміни, розшарування суспільства на нові соціальні групи, реформування системи освіти суттєво впливають на плани професійного самовизначення молоді. Разом із проблемами, які існували завжди під час вибору професії, на сучасному етапі з'явилися нові. Це зміни в структурі економіки; прагнення певної частини молоді до швидкого включення в діяльність і етична, трудова, економічна, правова невідповідність до такої діяльності; необхідність розширю-

вати сферу підготовки випускників до праці в умовах ринку і водночас погіршення умов для цього (погіршення матеріально-технічної бази освітніх установ, вплив фахівців з освітніх закладів тощо); а також необхідність переорієнтації навчально-виховного процесу на нові соціально-економічні умови і відсутність кадрових, матеріально-технічних і фінансових можливостей [8, с. 88].

За результатами соціолого-педагогічних досліджень, значення професійної підготовки визначає соціальний статус особистості. На це впливає низка чинників. Передусім, це зміни системи соціальних зв'язків і соціальних ролей, що спричинили втрату престижності низки професій. Також з'явилась потреба щодо деяких професій, за якими не здійснювалось належної професійної підготовки (А. Русанова у своїх дослідженнях називає це явище «структурним дефіцитом»). Особливої соціальної цінності набуває високий рівень спеціальної підготовки та функціональної коректності.

Зміни змісту праці диктують особливі, іноді суперечливі вимоги до носіїв певного професійного статусу. І ця тенденція посилюється в сьогоденні, тому професійне самовизначення характеризується як свідомий і активний вияв, визначення й утвердження власного статусу (позиції) в системі суспільних відносин чи суспільного розподілу праці. Загалом, на подальший процес соціально-професійного самовизначення впливають: 1) чинники вибору професії, що характеризуються індивідуальною ієрархією та залежать від активності особистості; 2) чинники соціальної структури (функціональні ролі, специфіка професійного підбору, межі руху в системі структури (певні «рамки»), соціальний простір); 3) чинники, що пов'язані з історичним етапом у розвитку конкретної соціальної структури (врахування життєвого і соціального досвіду цілих поколінь, що є визначальним у соціально-професійній біографії); 4) специфічні ситуативні чинники.

Спираючись на результати низки досліджень згаданої проблеми (А. Зотова, В. Матусевича, В. Осовського, А. Юпітова), варто взяти до уваги такі чинники впливу на професійне самовизначення молоді: 1) чинники, що визначають об'єкти і межі вибору: суспільні, галузеві, технологічні, географічні, функціональні й інші види розподілу праці; перелік наявних професій; суспільний устрій; культура; 2) механізм дієвості власне особистості як соціальної істоти (соціальні установи, заклади, засоби малої інформації); 3) суб'єктивні якості вибору (мотивація, потреби, інтереси, знання, цінності); 4) якості індивіда як по-



тенційного суб'єкта майбутньої професійної діяльності (стать, здібності, характер, темперамент, інтелектуальний розвиток, знання, уміння, навички тощо) [4; 8].

Результати низки наукових досліджень із проблеми соціально-професійного самовизначення студентів дозволяють визначити такі групи студентської молоді залежно від суб'єктивної їхньої зорієнтованості, інтересів і цінностей щодо отримання вищої освіти: 1) перша група молодих людей зорієнтована на освіту як найбільш важливий складник їхньої професійної самореалізації. Для основної частини завданням є прагнення реалізуватися в майбутній професійній діяльності, водночас освіта постає як найбільш важлива цінність; 2) друга група молодих людей виявляє власне ставлення до освіти як до інструмента чи певної стартової сходинки, що дасть можливість у майбутньому відкрити власну справу, буде сприяти веденню бізнесу. Представники зазначеної групи ставляться до обраної професії менш зацікавлено порівняно з першою групою; 3) третю групу молодих людей можна схарактеризувати як тих, хто ще не визначився; в їхній оцінці відсутня чітка позиція, що характерна для членів перших двох груп.

Висновки із проведеного дослідження. Отже, з метою подальшого ефективного здійснення соціально-професійного самовизначення студентської молоді необхідно зважати на такі чинники: використання наявного досвіду та сукупність педагогічних ситуацій; стимулювання особистої зацікавленості студента в розумінні соціальної значущості результатів своєї діяльності й набутого соціального досвіду; створення ситуацій соціального досвіду; включення студента в активну діяльність, пов'язану із плануванням, обговоренням варіантів участі, відповідальності, з організацією самоконтролю і здійснення самооцінки; безпосередня участь у творчій і продуктивній діяльності; розширення соціального досвіду з орієнтацією на перспективу соціального розвитку; а також створювати у ВНЗ сприятливі організаційно-педагогічні умови, *змістовний бік* яких зорієнтований на: 1) актуалізацію наявного досвіду в молодій людині й активне залучення студента до змісту професійної підготовки;

2) розширення особистісних функцій студентів в освітньому процесі; 3) виокремлення нагальних навчально-професійних завдань діяльності та співвіднесення їх із поведінкою самих студентів; *процесуальний бік* яких має охоплювати: 1) компетентність викладачів, що сприятиме продуктивності самореалізації студента; 2) діалогічну взаємодію суб'єктів навчального процесу; 3) рефлексивне управління діяльністю студентів із позицій викладача; *методичний бік* має бути спрямованим: 1) на використання інтерактивних методів і прийомів навчання; 2) на долучення студентів до системи додаткової професійної освіти.

Окреслене питання не є вичерпним, подальшої уваги потребує пошук шляхів реалізації окреслених проблем і представлення системи заходів з їхнього вирішення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балакірова О., Яременко О. Проблеми соціального розвитку молоді на сучасному етапі / О. Балакірова, О. Яременко // Молодь: стан, проблеми, шляхи розв'язання. – К. : АЛД, 1996. – Вип. 5. – С. 231–256.
2. Белова О. Социально-психологические особенности профессионального самоопределения студентов педагогических вузов : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.05 «Социальная психология» / О. Белова ; Федеральное государственное научное учреждение «Институт социологии образования» Российской академии образования. – М., 2013. – 169 с.
3. Краткий словарь по социологии / сост. : Э. Коржева, Н. Наумова ; под общ. ред. Д. Гвишиани, Н. Лапина. – М. : Политиздат, 1989. – С. 67.
4. Матусевич В. Социальная микросреда и выбор профессии / В. Матусевич, В. Оссовский. – Киев : Наукова думка, 1982. – 140 с.
5. Педагогіка і психологія професійної освіти : результати досліджень і перспектив : зб. наук. пр. / за ред. І. Зязюна, Н. Ничкало. – К., 2003. – 680 с.
6. Радул В. Нариси з актуальних проблем соціальної педагогіки : [навчальний посібник] / В. Радул. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – 136 с.
7. Соціолого-педагогічний словник / уклад.: В. Радул, Я. Галета, Т. Довга, М. Дубінка, Я. Кічук, В. Кравцов, О. Радул, А. Фабрика, О. Шульга ; за ред. В. Радула. – 2-ге вид. – Харків : Мачулін, 2015. – 444 с.
8. Юпитов А. Исследование ситуации профессионального самоопределения студентов / А. Юпитов, А. Зотов // Социологические исследования. – 1997. – № 3. – С. 84–92.



УДК 378.1.147 (438):378.2/330(477)

МОДЕРНІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ ГАЛУЗІ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ Й ПОЛЬЩІ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Загородня А.А., к. пед. н., професор,
професор кафедри професійної освіти та управління навчальним закладом
Міжрегіональна академія управління персоналом

У статті розкрито сутність понять «модернізація економічної освіти», «інновація», «інноваційні процеси». Визначено мету й чинники інноваційної діяльності. Окреслено значення компетентнісного підходу в професійній підготовці фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Польщі. Розкрито значення й основні форми впровадження безперервного навчання. Визначено потенційні бар'єри та негативні чинники впливу на процес подальшої професійної підготовки дорослих. Проаналізовано питання гендерної рівності як одного з напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі. Охарактеризовано види академічної мобільності й педагогічні умови її реалізації.

Ключові слова: *інноваційні процеси, модернізація, Польща, професійна підготовка, Україна, фахівці економічної галузі.*

В статті раскрыта сущность понятий «модернизация экономического образования», «инновация», «инновационные процессы». Определены цели и факторы инновационной деятельности. Определено значение компетентностного подхода в профессиональной подготовке специалистов экономической отрасли в высших учебных заведениях Украины и Польши. Раскрыты значение и основные формы внедрения непрерывного обучения. Определены потенциальные барьеры и негативные факторы влияния на процесс дальнейшей профессиональной подготовки взрослых. Проанализированы вопросы гендерного равенства как одного из направлений модернизации профессиональной подготовки будущих специалистов экономической отрасли. Охарактеризованы виды академической мобильности и педагогические условия ее реализации.

Ключевые слова: *инновационные процессы, модернизация, Польша, профессиональная подготовка, Украина, специалисты экономической отрасли.*

Zagorodnya A.A. MODERNIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING SPECIALISTS OF THE ECONOMIC FIELD IN THE HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF UKRAINE AND POLAND: REALITIES AND PERSPECTIVES

I the study disclosed the essence of the concepts “modernization of economic education”, “innovation”, “innovation processes”. The purposes and factors of innovative activity are defined. The importance of the competence approach in professional training of specialists in the economic branch in the higher educational institutions of Ukraine and Poland is determined. The significance and main forms of the introduction of continuous learning are revealed. Potential barriers and negative factors of influence on the process of further professional training of adults are defined. The questions of gender equality as one of the directions of modernization of professional training of future specialists of the economic branch are analyzed. The types of academic mobility and pedagogical conditions for its implementation are characterized.

Key words: *innovation processes, modernization, Poland, professional training, Ukraine, specialists of the economic branch.*

Постановка завдання. Розширення міжнародного співробітництва між освітніми установами є одним із важливих чинників модернізації професійної підготовки фахівців економічної галузі, що передбачає залучення студентів і викладачів до міжнародних програм і проектів у рамках академічної та соціальної мобільності. Модернізацію системи професійної підготовки фахівців економічної галузі доцільно вирішити також за рахунок упровадження сучасних інформаційних технологій (як інноваційні форми організації освіти впродовж життя можна вважати дистанційне навчан-

ня як окрему організаційну структуру й Університети третього віку).

Основні шляхи модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща на сучасному етапі мають бути зорієнтовані на реалізацію цілей Болонського процесу й пошук варіативних освітніх структур, які забезпечать мобільність майбутнього фахівця в сучасних умовах розвитку системи вітчизняної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою визначення основних



напрямів модернізації професійної підготовки фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Республіки Польща опікується низка науковців.

Постановка завдання. Мета статті – висвітлити модернізаційні процеси професійної підготовки фахівців економічної галузі у вищих навчальних закладах України та Польщі.

Виклад основного матеріалу дослідження. На думку О. Пащенко, поняття «модернізація економічної освіти» варто розглядати як процес, що спрямований на прогресивні, якісні, інноваційні зміни у сфері виробництва, обміну та споживання знань і базується на розвитку особистості, її духовності й моралі, стає засадою актуалізації ціннісної конкурентоспроможності в життєдіяльності людини та суспільства. У практичній площині це реалізується через продовження реформ, реконструкцію й оновлення галузі. Усі компоненти модернізації, на думку автора, вимагають інтенсивної та динамічної мобілізації внутрішніх і зовнішніх ресурсів її розвитку, поєднання зусиль суб'єктів модернізації. Економічні складники модернізації можна розглядати як наближення освіти до потреб постіндустріальної економіки, перетворення її на найважливішу галузь, розроблення нових підходів до фінансування галузі, формування ефективної взаємодії та рівноваги ринку освітніх послуг і ринку праці [8, с. 8–9].

Модернізація професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі неможлива без запровадження інновацій в освітній процес вищого навчального закладу. Поняття «інновація» та «інноваційний процес» у вітчизняній педагогічній літературі використовуються як для характеристики технологічних процесів на виробництві, так і для тлумачення нововведень у педагогічну теорію та методику професійної підготовки фахівців різних галузей.

Як зазначають В. Самохін і В. Черноліс, останніми роками поняття «інновація» та «інноваційний процес» широко використовуються в педагогіці, що, безсумнівно, є наслідком об'єктивних процесів, які відбуваються у сфері освіти й покликані сформувати налагоджену систему використання інновацій з метою реалізації одного з основних принципів сучасної освіти – принципу особистісного підходу [11, с. 4].

Термін «інновація» ввійшов у науку в XIX столітті через антропологію й етнографію. Як зазначає К. Шилов, цей термін почав використовуватися під час

дослідження процесів змін у культурі, виступаючи як антонім терміна «традиція», причому особлива увага приділялася дифу-

зії культурних новоутворень у відповідному середовищі, включаючи їх перенесення в інші культури [12, с. 52].

Дослідник визначає два основні підходи: інновація як результат творчого процесу та інновація як процес запровадження нововведень [12, с. 54]. Метою інноваційної діяльності є очікування кінцевого результату, тобто якісна зміна об'єкта. Ця мета передбачає усвідомлення моделі бажаного – активізуючого чинника власних дій; осмислення етапів і термінів досягнення очікуваного результату; раціональний добір засобів її досягнення.

Важливим чинником інноваційної діяльності є вміння знайти в суспільно значущих цілях власну мету. Привласнена мета активізує інноваційну діяльність педагога, сприяє ефективному процесу та результату [9, с. 122].

Для забезпечення якісної освіти не менш важливою є модернізація змісту освіти на засадах компетентнісного підходу, наукової та інноваційної діяльності в освіті, впровадження інноваційних технологій і методів навчання, заснованих на досягненнях науки, інформаційних і дистанційних освітніх технологіях [3, с. 9].

Ідея компетентнісного підходу в професійній підготовці фахівців економічної галузі є однаково вагомою як у вишах України, так і у вищих навчальних закладах Республіки Польща. Аналіз змісту професійної підготовки фахівців економічної галузі дає можливість стверджувати, що зміст освітніх та освітньо-професійних програм, які студенти отримують у процесі фахової підготовки за освітніми рівнями «бакалавр» і «магістр», сприяють формуванню професійних та особистісних компетентностей, що відповідають чинному законодавству Республіки Польщі й національній освітньо-кваліфікаційній рамці професій.

Одним із напрямів модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі є організація системи безперервного навчання (або ж навчання та розвиток особистості впродовж життя).

Варто зазначити, що безперервне навчання це – система організованих заходів, що передбачає підвищення освітньо-кваліфікаційного, професійного рівня фахівця; можливість чи необхідність отримання новітньої професійно-зорієнтованої інформації поза межами спеціально організованого освітнього процесу, визначеного рамками діяльності вищого навчального закладу.

Аналіз опрацьованих джерел дає можливість стверджувати, що найбільш масовими формами навчання дорослих є навчальні курси (стаціонарне навчання); курси підви-



щення кваліфікації, «житлові» курси – удосконалення професійної фаховості в межах суміжних умінь і навичок; електронне навчання, самостійне навчання (читання, серфінг в Інтернеті, перегляд програм), конференції.

Спираючись на результати досліджень, проведених польськими дослідниками з метою визначення ефективності добору різних форм безперервного навчання, варто зазначити, що респонденти акцентують увагу на такому: 1) університети мають особливий потенціал, щоб надати всі доступні форми освіти; 2) коли мова йде про розвиток освіти протягом усього життя, краще становище в цьому стосунку займають університети, де розвинуті технічні та економічні контакти з діловим світом, є можливість примирення (уніфікованість) навчальних програм із вимогами ділових партнерів; 3) навчання характеризується привабливістю за умови використання семінарів-практикумів, тренінгів, що передбачає практичні аспекти передачі знань [13, с. 75–76].

Польські дослідники акцентують увагу на додаткових аспектах освіти дорослих, які не лише передбачають набуття професійних компетенцій, а й створюють можливості для формування особистісних компетенцій. Саме тому для індивідуального вибору дорослою категорією вищі навчальні заклади Польщі пропонують на вибір такі курси: класи англійської мови; комп'ютерні курси; мистецькі заняття; курси тренування пам'яті, впевненості в собі; спортивні секції.

Аналіз підходів науковців до проблеми безперервного навчання та надання освітніх послуг університетами для реалізації можливості навчання протягом усього життя дає можливість виокремити потенційні бар'єри для прийняття запропонованих

форм навчання, а також визначити негативні чинники, які впливають на процес подальшої професійної підготовки дорослих (таблиця 1).

Ще одним напрямом модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі є проблема гендерної рівності, яка визначається відсутністю обмежень чи привілеїв за ознакою статі в здобутті освіти; рівними умовами для реалізації рівних прав жінок і чоловіків у здобутті освіти; досягненням паритетного становища жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності суспільства; можливостями жінок і чоловіків реалізовувати рівні права в подальшому професійному становленні та зростанні [4].

Практика дотримання засад гендерної рівності в країнах Європейського Союзу дедалі більше набуває пріоритетного значення, стає невід'ємною частиною державної політики і складником дієвого громадянського суспільства. Комітет Міністрів Ради Європи за рівність жінок і чоловіків розробляє юридичні механізми та реалізує програми дій за цими напрямками, проводить конференції й семінари в державах-членах Ради Європи, тісно співпрацює з неурядовими організаціями (НУО), що діють у галузі захисту прав людини, прав та інтересів жінок. Найважливішими серед ратифікованих угод є Європейська конвенція з прав людини, Європейська конвенція про запобігання катуванням чи нелюдському або такому, що принижує гідність, поводженню чи покаранню («Документи Комітету Міністрів Ради Європи»). Серед країн Європейського Союзу перші спроби створити національний механізм забезпечення гендерної рівності зробили скандинавські країни. Спеціальні закони про рівні права та можливості жінок сьогодні мають Німеччина, Швеція, Словенія.

Таблиця 1

Бар'єри (чинники), які перешкоджають отриманню освітніх послуг упродовж життя

№ з/п	Назва причини, бар'єру, чинника	Пояснення причини, чинника
1	<i>Фінансовий бар'єр</i>	розширює доступність різних форм підвищення професійної обізнаності; підвищення рівня компетентності різними засобами; самостійне фінансування фізичною особою
2	<i>Брак часу</i>	курси підвищення кваліфікації та інші форми освіти й самоосвіти є провідною причиною відмови від вільного часу; це постійна або часткова зайнятість у вихідні/святкові дні
3	<i>Відсутність інформації</i>	недостатня обізнаність із можливостями отримання необхідної освіти впродовж життя; відсутність обмежень критеріїв набору, які часто не відповідають рівню готовності слухачів
4	<i>Відсутність мотивації</i>	відсутність відчутних переваг в отриманні додаткової професійно зорієнтованої інформації; страх перед невідомим (складність в оволодінні інноваціями та опрацюванні значної кількості нового матеріалу)



Вагомим напрямом модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі є проблема незалежності від етнічного походження, віросповідання.

Проблема рівності в отриманні освіти визнана актуальною в 1948 році, коли було підписано Загальну декларацію прав людини, що затверджує право кожної людини на освіту, спрямовану на різнобічний розвиток людини, взаєморозуміння між народами, расовими, релігійними групами; проголошує доступність вищої освіти для всіх відповідно до здібностей кожного [1].

Згідно з статтею 28 Конвенції про права дитини, прийнятої Генеральною Асамблеєю ООН 20 листопада 1989 року, забезпечується доступність вищої освіти для всіх на основі здібностей кожного, а також доступність інформації та матеріалів у галузі освіти й професійної підготовки для всіх дітей. Стаття 30 Конвенції про права дитини передбачає, що в державах, де є етнічні, релігійні або мовні меншини чи особи з корінного населення, дитині, яка належить до таких меншостей, не може бути відмовлено у праві разом з іншими членами її групи користуватися своєю культурою, сповідувати свою релігію або виконувати її обряди, а також спілкуватися рідною мовою [6].

Лісабонська конвенція від 11 квітня 1997 року щодо визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні декларує можливість використання різноманітних освітніх систем, забезпечує доступ студентам та абітурієнтам кожної європейської держави до освітніх ресурсів інших держав [5].

Відповідно до Конституцій країн Європейського Союзу, всі громадяни є рівними незалежно від соціального стану, віросповідання, етнічного походження, статі тощо. Конституція Республіки Польща містить положення про права осіб, що належать до національних меншин, зокрема щодо права на створення національних асоціацій, використання мов, розвиток освіти й культури [7].

Академічна мобільність (внутрішня та зовнішня) – ще один вагомий напрям модернізації професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі. Мобільність студентів і викладачів у країнах Європейського Союзу – один із основних принципів сучасної європейської освіти. Академічна мобільність передбачає період навчання, викладання, стажування та дослідницьку роботу за кордоном і забезпечує збагачення індивідуального досвіду людини, підвищення теоретичної і практичної підготовки, оволодіння новими технологіями й методами дослідження. Студенти країн Європейського Союзу можуть на будь-якому етапі

навчання перевестися до університету іншої країни спільноти або провести за кордоном кілька семестрів.

Основними видами академічної мобільності є внутрішня мобільність, що передбачає навчання, стажування, дослідницьку роботу, практики студентів і викладачів навчального закладу певної країни Європейського Союзу в інших вищих навчальних закладах цієї самої країни впродовж обумовленого періоду; зовнішня академічна мобільність – навчання, стажування, підвищення кваліфікації студентів, викладачів і педагогічних працівників певної країни Європейського Союзу у вищих навчальних закладах інших країн упродовж певного періоду [10].

Педагогічними умовами організації академічної мобільності є реалізація національної стратегії інтернаціоналізації вищих навчальних закладів; інформаційне, кадрове й фінансово-правове забезпечення академічної мобільності студентів; ефективна робота вишівських центрів академічної мобільності польських ВНЗ; забезпечення педагогічного, методичного, організаційно-управлінського супроводу процесу академічної мобільності студентів; залучення до роботи у ВНЗ викладачів і співробітників із міжнародним досвідом роботи, високим рівнем кваліфікації і ґрунтовною мовною підготовкою; підготовка польських студентів до участі в європейських, скандинавських і трансграничних програмах академічної мобільності; організація інтернаціоналізованих програм навчання й мовних курсів у ВНЗ; надання грантів польським та іноземним мобільним студентам і їх облаштування в Польщі; сприяння працевлаштуванню студентів [10].

Мобільність викладацького складу в країнах Європейського Союзу є не менш важливою. Традиційно міжнародна мобільність професорсько-викладацького складу зумовлена дослідженнями й науковою роботою. Серед країн Європейського Союзу найбільшим експортером наукових трудових ресурсів є Великобританія, але водночас кафедри її університетів дуже привабливі для зарубіжних спеціалістів. У цьому можна перекоонатися, якщо звернути увагу на склад висококваліфікованих працівників наукових кафедр, серед яких немало представників зарубіжних країн.

Як зазначають вітчизняні та польські дослідники, потенціал позитивного впливу модернізації системи економічної освіти на розвиток економіки й підприємництва, освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, розкривається в підвищенні якості управління українськими



підприємствами, що сприятиме їх конкурентоспроможності на українському та міжнародному ринках; залученні працездатного населення до розвитку підприємництва й набуття нових рис підприємливості з метою збільшення кількості підприємств малого та середнього бізнесу; формуванні категорії осіб, готових постійно вдосконалюватися, пропонувати творчі, нестандартні рішення проблем, що уможливить створення й доведення до споживачів нових продуктів, – збільшенні самозайнятих осіб у галузях і сферах національної економіки; підвищенні конкурентоспроможності українського населення на міжнародних ринках праці, його впевненості в ефективній зайнятості, реалізації можливостей і побажань кожної людини, що сприятиме, у свою чергу, становленню прогресивного громадянського суспільства; розвитку та реалізації лідерських рис керівників і команд управління, що є беззаперечною умовою успіху сучасних компаній світового рівня [2].

Роль економічної освіти в суспільстві зростає, внаслідок чого вона в аспекті її модернізації потребує переходу до інтегрованої моделі фінансування освіти, елементами якої мають бути такі складники: багатоканальне державне фінансування вищої освіти, кредитування навчання у ВНЗ та підтримка економічних суб'єктів, які оплачують навчання самостійно. Збільшення видатків на освіту й наукові дослідження, на нашу думку, має призвести до зменшення навчально-педагогічного навантаження викладачів і можливості більш поглиблено займатись науковою роботою, що суттєво вплине на їхню кваліфікацію. Ще одним стимулом підвищення професійності й фаховості для викладачів є надання на конкурсній основі грантів на проведення економічних досліджень. Унаслідок цього викладачі дисциплін економічного та професійно-зорієнтованого циклів матимуть можливість вести наукову роботу на високому рівні та отримати значну фінансову підтримку на проведення своїх досліджень. Оскільки дослідження й викладання нерозривно пов'язані, такий стимул також підвищуватиме рівень професійної підготовки фахівців економічної галузі в Україні.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, модернізацію системи професійної підготовки фахівців економічної галузі в умовах інформаційного суспільства можливо здійснити за умови адекватного та оптимального впровадження як вітчизняного, так й іноземного досвіду в цій сфері, що передбачає впровадження системи ступеневої професійної підготовки фахівців економічної галузі; зв'яз-

зок навчання та забезпечення наступності між теоретичною підготовкою й умовами її практичної реалізації; проходження різних видів практики в провідних фінансових установах і підприємствах України та країн Європейського Союзу; розвиток мотивації студентів і залучення обдарованої молоді до науково-дослідної роботи; збільшення кількості студентів, які навчаються в магістратурі, пошук можливостей для формування академічної мобільності; створення дослідницьких університетів із залученням провідних іноземних фахівців і забезпечення розвитку професійної мобільності викладачів вишів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Загальна декларація прав людини (рос/укр) ООН : Міжнародний документ від 10.12.1948 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/995_015.
2. Заглинська Л.В. Економічна освіта в контексті інвестиційних процесів у галузі / Л.В. Заглинська, О.І. Луконська // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2014. – Вип. 9 (52). – С. 73–76.
3. Загричук Г.Я. Підготовка фахівців у вищих навчальних закладах України в сучасних умовах на основі компетентнісного підходу / Г.Я. Загричук, В.П. Марценюк, І.Р. Мисула // Медична освіта. – 2013. – № 1. – С. 8–11.
4. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України, зі змінами, внесеними згідно із Законами від 17.05.2012 № 4719-VI (4719-17) // ВВР України. – 2013. – № 15. – Ст. 97; від 13.05.2014 № 1263-VII (1263-18) // ВВР України. – 2014. – № 27. – Ст. 915. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>.
5. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні : Міжнародний документ від 11.04.1997 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_308.
6. Конвенція про права дитини : Міжнародний документ від 20.11.1989 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_021.
7. Конституція Польської Республіки українською мовою від 02.04.1997 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://blog.vladey.com.ua/konstitucija-polsko%D1%97-respubliki-ukra%D1%97nskojumovoyu/>.
8. Пащенко О.В. Економічні основи модернізації вищої освіти в умовах становлення економіки знань : автореф. дис. ... канд. екон. наук : спец. 08.00.01 «Економічна теорія та історія економічної думки» / О.В. Пащенко ; Харківський національний університет імені В.М. Каразіна. – Харків, 2010. – 18 с.
9. Педагогіка вищої школи: Словник-довідник / упор. О.О. Фунтікова. – Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2007. – 404 с.
10. Про затвердження Положення про порядок реалізації права на академічну мобільність № 579 (ре-



дакція від 12.08.2015) : Постанова Кабінету Міністрів України // Урядовий портал [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=248409199>.

11. Самохин В.Ф. Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность / В.Ф. Самохин, В.П. Чернолес // Инновации в образовании. – 2006. – № 6. – С. 4–9.

12. Шилов К.В. Классификация инноваций / К.В. Шилов // Инновации в образовании. – 2007. – № 3. – С. 52–58.

13. Klimek J. Dynamika przemian społeczno-gospodarczych w procesie edukacji – refleksje sociologiczne / J. Klimek, J. Nikolajew // Studia Zarządzania i Finansów Wyższej Szkoły Bankowej w Poznaniu. – 2014. – S. 71–79.

УДК 378.1

ІННОВАЦІЙНА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ЧАСТИНА ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

Ковальчук О.М., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки вищої школи
Академія рекреаційних технологій та права

У статті розглянуто поняття «інноваційна культура» та її формування впродовж професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Закцентовано увагу на її особливостях та розкритті в поведінці та характері фахівців. Висвітлено особистісні якості, які сприятимуть формуванню інноваційної культури та підвищенню рівня професіоналізму фахівців.

Ключові слова: професійна культура, інноваційна культура, інноваційна діяльність, формування інноваційної культури.

В статье рассмотрено понятие «инновационная культура» и ее формирование в течение профессиональной подготовки в вузе. Акцентировано внимание на ее особенностях и раскрытии в поведении и характере специалистов. Указаны личностные качества, способствующие формированию инновационной культуры и повышению уровня профессионализма специалистов.

Ключевые слова: профессиональная культура, инновационная культура, инновационная деятельность, формирование инновационной культуры.

Kovalchuk O.M. INNOVATIVE CULTURE OF FUTURE SPECIALISTS – IMPORTANT COMPONENT OF THEIR PROFESSIONALISM

The concept of “innovative culture” and its formation during the professional training in the higher educational institution has been considered in the article. Its peculiarities have been emphasized and their revealing in the specialists’ behavior and character. The personal qualities have been highlighted that assist of the formation of innovative culture and professionalism of specialists.

Key words: professional culture, innovative culture, innovative activity, formation of innovative culture.

Постановка проблеми. На початку третього тисячоліття із швидкою інформатизацією та комп’ютеризацією, науково-технічним прогресом, демократизацією суспільного життя перед освітою постають нові вимоги та завдання, адже вона несе найбільший вплив на особистість і суспільство. Саме тому необхідно нові підходи до підготовки сучасних фахівців, які здатні до творчої діяльності, відповідальності перед вимогами часу, поглиблення та вдосконалення своїх професійних компетентностей, постійному саморозвитку. Суттєвою в зазначеному аспекті є інноваційна освіта, що ґрунтується на інтеграції найбільш сучасних і ефективних технологій з інтенсивною науковою діяльністю відповідно до потреб економіки і культури суспільства. Іннова-

ційні педагогічні технології стають типовим явищем освітянської практики, готовність до їх застосування – вимогою до всіх сучасних фахівців.

Непідготовленість багатьох освітян до інноваційної освітньої діяльності можна пояснити такими причинами: недостатність сучасних інформаційно-методичних матеріалів щодо нетрадиційних методик навчання; недостатня професійна та методична компетентність; відсутність матеріальної винагороди і заохочення у розробці інноваційних технологій та впровадження їх у навчальний процес.

До згаданих причин варто додати, на нашу думку, ще й низьку мотивацію та відсутність цілеспрямованої підготовки студентів до такої діяльності. Проте проблема



модернізації освіти, як і будь-яка масштабна соціальна проблема, не може бути вирішена, якщо робити ставку на окремих творчих, інноваційно-налаштованих людей. Необхідно налагодити процес управління формуванням і розвитком інноваційної культури фахівців, створити відповідний соціально-професійний і психологічний механізм. На підставі сказаного узагальнюємо про необхідність володіння інноваційною культурою як невід'ємною частиною загальної культури людини, яка дозволить кожному з нас успішно оволодівати різними видами діяльності і областями знань. Результатом вирішення цього завдання мають стати успішна адаптація та затребуваність майбутніх фахівців XXI століття.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Безумовним підґрунтям стали узагальнення зроблені нами в ході аналізу професійних надбань відомих теоретиків і практиків із проблем: розвитку вищої педагогічної освіти (В. Бондаря, С. Вітвицької, О. Дубасенюк, О. Глузмана, В. Кременя, В. Лугового, В. Майбороди, Н. Ничкало, В. Семиченко, В. Сластьоніна, Н. Тализіної та ін.), професійної підготовки (С. Архангельського, І. Богданової, І. Зязюна, Н. Кузьміної, А. Ліненко, О. Пехоти), підготовки до інноваційної педагогічної діяльності (Х. Бернета, В. Беспалько, Х. Білла, І. Богданової, С. Вітвицької, І. Гавриш, Л. Даниленко, І. Дичківської, М. Кларіна, Н. Клокар, В. Николко, Л. Подимова, Н. Юсуфбекової), професійної культури (Є. Бондаревської, І. Зязюна, В. Гриньова, Н. Єфименко, І. Михайліченко, М. Скрипкіної, Т. Ткаченко), інноваційної культури (В. Балабанова, Н. Гавриша, А. Кальянова, Б. Лісіна, В. Носкова, Ю. Ситника).

Постановка завдання. Логіка дослідження зумовлює формулювання мети, яка полягає в розкритті особливостей інноваційної культури фахівців, її формуванні та вмінні застосування в повсякденній професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Останнім часом зрозуміла тенденція досліджень, які присвячені проблемі формування у випускників вищих навчальних закладів необхідних різновидів культури (математичної, комунікативної, інноваційної, інформаційної, управлінської, правової, екологічної, гендерної, педагогічної, психологічної, професійної і т. ін.) як певної особистісної характеристики сучасного фахівця.

Зокрема, професійна культура, яка була предметом досліджень (Є. Бондаревської, І. Зязюна, В. Гриньова, Н. Єфименко, І. Михайліченко, М. Скрипкіної, Т. Тка-

ченко), досить тривалий час визначалася як сукупність цінностей, норм і правил, що ефективно регулюють діяльність, спілкування та поведінку фахівця в межах певного соціального середовища й співтовариства професіоналів через прояв такту, інноваційності мислення, освіченості та вихованості [1]. При цьому наголошувалося на тому, що під час розв'язання проблем формування особистості фахівця найбільш значущим є факт його включення у сферу професійної дійсності не лише як носія професійної культури, але й як суб'єкта її творення, для чого необхідно опанування ним передового професійного досвіду й відповідної спадщини щодо створення інновацій. Виходячи із цього, наявність високого чи достатнього рівня культури суттєво впливає на успішність кар'єри у сфері професійної діяльності фахівця, зумовлює його соціальну зрілість і творчий ріст.

У рамках даного підходу, розуміння дослідниками феномену культури особистості було покладено її розуміння як найвищого рівня людської освіченості та компетентності. За дослідженнями Б. Гершунського, «культура – найвищий вияв людської освіченості і професійної компетентності. Саме на рівні культури може в найбільш повному вигляді виявитись індивідуальність» [3, с. 74].

На думку Н. Крилової, «культура особистості постає особливою сукупністю, ансамблем соціальних якостей, що виявляються в її життєдіяльності не стільки в кількісних і формальних, скільки в складних якісних параметрах, які визначають продуктивність її соціальної діяльності. Саме тому культура особистості виявляється не тільки через суму знань, переконань, набутих здібностей, умінь та навичок, засвоєних методів і способів діяльності, а постає змістовим наповненням її життєдіяльності, стилю й образу життя людини. Це кумулятивне утворення, що забезпечує якість конкретних форм діяльності та поведінки індивіда, рівень, повноту й цілісність розвитку його особистості. Культура особистості – це міра досягнутого розвитку людини, її внутрішнього світу, соціального потенціалу і готовності до різноманітної діяльності із збереження й поширення світу цінностей» [4].

Говорячи про культуру особистості, необхідним вважаємо відмітити необхідну поведінку, в нашому аспекті – інноваційну. Успіх реалізації будь-якого нововведення тісно пов'язаний з інноваційною поведінкою, яка є дією, де проявляються особистісні відносини суб'єкта до змін, що відбуваються. Її вибір тісно пов'язаний із рівнем



інноваційності кожного суб'єкта, схильності його до новаторства.

Важливо підкреслити значущість інноваційного мислення, яке, на противагу науковому, характеризується орієнтацією суб'єкта на комерційно ефективне створення нововведення. На відміну від інших видів творчої діяльності (наукової, художньої, винахідницької та ін.), для яких характерні непередбачуваний результат і висока значущість емоційної оцінки, інноваційна діяльність орієнтується на раціонально оцінювані дії, що дозволяють забезпечити впевнено прогнозований результат, який реально залежить від попереднього стану зовнішнього середовища, в тому числі і наявних ресурсів. Інноваційне мислення, що генерує нові знання, безпосередньо залежить від рівня професіоналізму інноватора, його здатності до систематичного отримання нової інформації, психологічної та діяльнісної спрямованості на розвиток та пошук нового. Інноваційна діяльність вимагає вироблення інноваційної культури – знань, умінь й досвіду цілеспрямованої підготовки комплексного упровадження й усебічного освоєння нового в різних галузях людської життєдіяльності при збереженні в інноваційній системі єдності старого, сучасного й нового. Тому вбачаємо важливим розгляд поняття «інноваційна культура». Це поняття викликало зацікавленість науковців у ХХ столітті як форма організації культури, як адаптація до прискорення змін у суспільстві, яка забезпечує розвиток суспільства завдяки інноваційному вирішенню питань.

Інноваційна культура відображає не лише рівень розвитку інноваційних процесів, але й міру участі в цих процесах людей, їх задоволення від цього. Сучасна особистість формується в умовах пристосування своїх внутрішніх цінностей до умов інноваційного середовища. Головним каналом цих процесів і виступає культуротворчість як «адаптивна стратегія» особистості [5, с. 13]. Реалізація її у всіх сферах діяльності на сучасному етапі знайшла втілення в інноваційній культурі, яка розглядається як опосередкована субстанція між оточуючим середовищем, яке базується на інноваційних засадах, та внутрішньою готовністю особистості до існування в цих умовах. Вона забезпечує сприйнятливості людей до нових ідей, їх готовність і здатність підтримувати й реалізовувати інновації у всіх сферах життя. Отже, інноваційній культурі властива якісна визначеність як особлива ознака системи.

Інноваційна культура – це система цінностей, що відповідають інноваційному розвитку суспільства, держави, регіонів,

галузей економіки, підприємств, установ, організацій і відображають індивідуально-психологічні якості, інші найважливіші соціальні цінності людини, які сприяють формуванню та розвитку інноваційно-активної особистості [6].

Важливість розвитку інноваційної культури студентів і викладачів помічає А. Вірковський [2, с. 50], який вважає інновації не просто нововведеннями, а суттєвою конкурентною перевагою і закликає для організації інноваційної діяльності педагогів і студентів створити культурне інноваційне середовище. Особлива роль у цьому процесі відводиться вищим педагогічним навчальним закладам, оскільки «ступінь інноваційної культури, досягнутої в сучасному ВНЗ, значно впливає на ефективність підготовки майбутніх фахівців, форм та засобів навчально-методичного забезпечення окремої спеціальності і напрямку підготовки за певним освітньо-кваліфікаційним рівнем, визначає міру визнання загальнолюдських цінностей і пріоритетів стосовно інноваційної діяльності» [6].

Логіка дослідження зумовлює діагностувати інноваційну культуру навчального закладу за такими критеріями:

- 1) цінності, яких дотримується більшість співробітників організації;
- 2) переконання співробітників щодо можливості досягти власного успіху в даній організації;
- 3) цілі, що трансформуються в плани й процедури;
- 4) мова, якою спілкуються члени колективу;
- 5) спільні ритуали, традиції, документація організації [7, с. 106].

Сказане дозволяє стверджувати, що цілеспрямоване формування інноваційної культури навчального закладу можливе за умови оптимального підбору системи методів управління, викладання та спілкування, їх послідовності та комбінації відповідно до поставленої мети.

Важливим завданням вищого навчального закладу є підготовка студентів до впровадження нових технологій навчання та виховання. Формування в студентів готовності до інноваційної діяльності передбачає, насамперед, глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей і технологій, які вже досліджувались і впроваджувались у педагогічну практику.

В умовах сьогодення жодна діяльність неможлива без аналізу значного обсягу інформації та її обробки за допомогою комп'ютерів, що підвищує рівень іннова-



ційної культури. Використання обчислювальної техніки в різних галузях діяльності людини пройшло суттєвий шлях, що визначався не тільки розвитком техніки, але й розвитком принципів і методів обробки інформації як із погляду галузей застосування, так і з погляду широти використання.

На сьогодні програмне забезпечення не вимагає наявності спеціально підготовленого оператора й повинне бути зрозумілим фахівцеві в предметній області, який користується комп'ютером як інструментом.

Важливим аспектом використання персональних комп'ютерів став розвиток глобальних мереж, їхнє використання не в режимі пошти, а в режимі реального часу. Завдяки розвитку телекомунікації та зниженню вартості зв'язку став можливим доступ до великого обсягу інформації з використанням сучасних інформаційно-пошукових систем. Цей аспект діяльності надзвичайно важливий для розвитку інноваційної культури в науковій і навчальній роботі, підвищення кваліфікації.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, перехід сучасного суспільства до інформаційної епохи висуває в якості одного із завдань, що стоять перед системою освіти, завдання формування інноваційної культури фахівця, яка розкривається в його характері та поведінці. Нашій державі потрібні культурні, творчі, духовно багаті, далекоглядні люди, які здатні самостійно ухвалювати відповідальні рішення, прогнозувати наслідки, здатні до співпраці, до професійного саморозвитку; особи, які відрізняються мобільністю, конструктивністю, відповідальністю за свою роботу. За-

значені якості сприятимуть формуванню інноваційної культури та підвищенню рівня професіоналізму фахівців.

Перспективою подальших розвідок вбачаємо в дослідженні особистісних характеристик майбутніх фахівців у формуванні управлінської культури як важливої складової частини успішної інноваційної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Введение в педагогическую культуру ; под ред. Е.В. Бондаревской. – Р/нД : РГПУ, 1995. – 170 с.
2. Вірковський А.П. Інноваційна діяльність педагога і студента як умова формування інноваційної культури / А.П. Вірковський // Вісник Житомир. держ. ун-ту ім. Івана Франка. Вип.24, 2005. – С. 49.
3. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика. Методология, теория, практика / Б.С. Гершунский. – К. : Висш. шк., 1986. – 197 с.
4. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н.Б. Крылова. – М. : Высш. шк., 1990. – 142 с.
5. Леонтьева В.М. Культуротворчість: природа, системи, процеси : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. філос. наук : спец. 09.00.04 / В.М. Леонтьева. – Харків, 2004. – 32 с.
6. Носков В.И. Инновационные технологии в гуманитарном вузе / В.И. Носков, А.В. Кальянов, О.В. Мирошниченко и др. ; под ред. проф. В.И. Носкова. – Донецк : ООО «Лебедь», 2002. – 288 с.
7. Освітній менеджмент : навчальний посібник / За ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.
8. Ситник Ю. Інноваційна культура вчителя як підґрунтя ефективної роботи в сучасній школі / Ю. Ситник // ІМІДЖ сучасного педагога. – 2006. – № 3-4. – С. 48–50.



УДК 378.036:371.11

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ: ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

Корольова І.І.,
завідувач кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті обґрунтовується сутність особистісно-діяльнісного підходу професійної підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі, розкриваються основні принципи реалізації особистісно-діяльнісного підходу. Встановлено, що особистісно-діяльнісний підхід є інтегративним, який пов'язує діяльнісний та особистісний компоненти, визначає провідну роль особистості в діяльності (професійній). Визначено, що цей підхід сприяє формуванню системи способів і прийомів здійснення професійної діяльності, професійних умінь та навичок організації, мотивації, планування, контролю діяльності на основі здобутих теоретичних професійно орієнтованих знань.

Ключові слова: особистісно-діяльнісний підхід, діяльнісний компонент, особистісний компонент, діяльність, професійна підготовка, менеджери освітньої галузі.

В статье обосновывается сущность личностно-деятельностного подхода в профессиональной подготовке будущих менеджеров образовательной сферы, раскрываются основные принципы реализации личностно-деятельностного подхода. Установлено, что личностно-деятельностный подход – интегрированный, который связывает деятельностный и личностный компоненты, определяет ведущую роль личности в деятельности (профессиональной). Определено, что этот подход способствует формированию системы способов и приёмов выполнения профессиональной деятельности, профессиональных умений и навыков организации, мотивации, планирования, контроля деятельности на основе приобретенных профессионально ориентированных знаний.

Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, деятельностный компонент, личностный компонент, деятельность, профессиональная подготовка, менеджеры сферы образования.

Korolyova I.I. PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE MANAGERS OF EDUCATION: PERSONAL AND ACTIVITY APPROACH

The article explains the essence of personal-activity approach in professional training future managers of the education sector, describes the basic principles of realization of personality-activity approach. It is established that the personal-activity approach is integrative, which combines activity and personal component that defines the leading role of personality in activities (professional). It was determined that this approach fosters a system of methods and techniques of professional activity implementation, professional skills of organization, motivation, planning, monitoring activities, on the basis of theoretical professional knowledge.

Key words: personal-activity approach, active component, personal component, activities, vocational training, managers of the educational sector.

Постановка проблеми. Прогресивність розвитку сучасного суспільства в контексті інтеграційних процесів зумовлює динаміку вимог, що висуваються до підготовки фахівців у вищій школі, спроможних бути вмотивованими до самовдосконалення й самореалізації, конкурентоздатними, а отже, творчими в професійній діяльності. З огляду на зазначене набуває доцільності здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема й освітньої галузі, на засадах як компетентнісного, так і особистісно-діяльнісного підходу, відповідно до якого підсилюється акцент на практичній спрямованості навчання – проектуванні та моделюванні ситуацій професійної діяльності, що сприяє розвитку здатності до самостійного розв'язання фахових проблем, прийняття рішення, оцінки результатів діяльності тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Засадничі положення особистісно-діяльнісного підходу ґрунтовно висвітлені в науковому доробку Б. Ананьева, Л. Виготського, О. Леонтьєва, С. Рубінштейна, на переконання яких особистість – це суб'єкт діяльності, який під час її здійснення набуває формування й становлення, включається у взаємодію з іншими її учасниками та зумовлює особливості виконуваної діяльності та спілкування. Подальшого розвитку й розроблення цей підхід набув у працях К. Абульханової-Славської, Б. Бадмаєва, А. Вербицького, П. Гальперіна, В. Давидова, Д. Ельконіна, Ю. Машбиця, С. Подмазіна, З. Решетової та інших авторів. Певне висвітлення різних аспектів особистісно-діяльнісного підходу спостерігається в наукових розвідках І. Ільєсова, І. Зимньої, А. Маркової, О. Бондаревської, В. Серікова,



І. Якиманської (концепція особистісно-орієнтованого навчання), І. Волкова, О. Лук, В. Моляко, В. Чудновського, В. Юркевича (шляхи й умови розвитку творчих якостей педагога) та інших учених. Незважаючи на досить широке висвітлення питань особистісно-діяльнісного підходу в наукових джерелах, залишається поза увагою його вивчення в контексті професійної підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі.

Постановка завдання. Мета статті полягає в з'ясуванні сутності основних положень особистісно-діяльнісного підходу як практико-орієнтованої провідної умови в процесі професійної підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі. Адже сьогодні ставить завдання перед вищою освітою відповідно до нових законів України «Про вищу освіту», «Про освіту», розв'язання яких дасть змогу здійснити ефективну підготовку фахівців до професійної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особистісно-діяльнісний підхід розглядається як інтегративний, який пов'язує діяльнісний та особистісний компоненти, визначає провідну роль особистості в діяльності (у нашому випадку в навчанні та професійній підготовці), її мотиви, цілі, психологічні особливості. Водночас науковці наголошують на тому, що ці компоненти взаємопов'язані. Так, згідно з теорією особистості як суб'єкта діяльності, розробленою С. Рубінштейном та розвинутою його науковою школою, психічні якості й властивості особистості виступають одночасно як передумова та результат її діяльності, тобто «психічний вигляд особистості в усій різноманітності її психологічних якостей визначається реальним буттям, дійсним життям людини та формується в її конкретній діяльності» [9, с. 58].

Отже, становлення особистості відбувається за умови активного долучення до діяльності, зокрема й навчання як одного з її провідних видів, у межах якого розглядаємо професійну підготовку у вищих навчальних закладах. Особистісно-діяльнісний підхід, передбачаючи організацію самого процесу навчання (професійної підготовки) як організацію й керування навчальною діяльністю тих, хто навчається, означає переорієнтацію цього процесу на постановку та самостійне розв'язання ними певних навчальних завдань (пізнавальних, дослідницьких, перетворюючих, проектних тощо). Проте педагог надаються пріоритетні функції управління (організації, мотивації, планування, контролю). На переконання І. Зимньої, особистісно-діяльнісний підхід із позиції тих, хто навчається, означає на-

явність доцільної ситуації інтеграції нових форм, правил, способів і засобів соціально-професійно-комунікативної діяльності. Відповідним чином вирішується основне завдання освіти – розвиток соціально активної (через активізацію внутрішніх резервів), професійно компетентної особистості, що саморозвивається [3].

Особистісно-діяльнісний підхід забезпечує розвиток і саморозвиток особистості майбутнього фахівця на ґрунті виявлення його індивідуальних особливостей як суб'єкта пізнання та предметної діяльності (В. Серіков, І. Якиманська) у процесі як оволодіння суспільно-історичними формами діяльності, так і самоорганізації своєї діяльності (К. Абульханова-Славська). Діяльність як психологічна категорія має визначення як у довідникових, так і в наукових джерелах. Тлумачення в психологічному аспекті висвітлює діяльність як «динамічну систему взаємодії суб'єкта зі світом, у процесі якої відбувається виникнення й утілення в об'єкті психічного образу та реалізація опосередкованих ним відносин суб'єкта в предметній діяльності» [7, с. 101]. З огляду на специфіку педагогічного процесу як такого, що інтегрує в систему низку складних процесів (навчання, виховання, розвиток і формування особистості), які набувають реалізації в діяльності, у педагогічних дослідженнях активно вивчають проблеми саме відповідно до діяльнісного підходу. Діяльнісний підхід доцільно використовують у контексті трактування й обґрунтування особливостей професійної підготовки фахівців, зокрема й менеджерів освітньої галузі, а саме зумовленості процесів навчання та фахової підготовки специфікою майбутньої професійної діяльності. Тому діяльність науковці виділяють як категорію «навчальна діяльність» (А. Вербицький, І. Ільєсов, В. Козаков, Ю. Машбиць, З. Решетова, Д. Ельконін та інші) та розглядають як «специфічний вид людської діяльності, спрямований безпосередньо на зміну суб'єкта (збагачення досвіду того, хто навчається)» [9, с. 10]; як діяльність із самоперетворення, продуктом якої є ті зміни, що відбулися в процесі її виконання в самому суб'єкті [6, с. 12]. Водночас учені наголошують на тому, що діяльність того, хто навчає, і того, хто навчається, може бути описана однією функціональною схемою, оскільки в навчанні кожен із них є суб'єктом управління щодо інших або самого себе [9, с. 11]. З огляду на таку позицію під час організації навчальної діяльності доцільно, як вважає В. Якунін, створити цілісно організовану систему, у якій «взаємодія частин є важливішою, ніж самі частини» [11, с. 10–11].



У контексті такого розуміння сутності навчальної діяльності В. Козаков підкреслює, що складниками системи є суб'єкт, ціль, мотив, засоби, процес, предмет (об'єкт), умови, продукт, результат, які утворюють організаційно-психологічну структуру діяльності, що складається з двох груп складників:

- організаційної: суб'єкт – процес – предмет – умови – продукт;
- соціально-психологічної: ціль – мотив – спосіб – результат [4, с. 131].

Доцільно зазначити, що науковці звертають увагу на необхідність створювати умови ефективної організації навчальної діяльності, яка здійснюється в освітньому середовищі, зокрема й у вищій школі. Як відомо, така цілеспрямована діяльність суб'єктів освітнього процесу ґрунтується на принципах як керівних положеннях. У педагогіці виділяють низку принципів – вимог. На сучасному етапі характеризують такі, які діють у системі вищої школи та відображають специфіку навчання в умовах вищого навчального закладу. Науковці окреслюють низку особливостей. Зокрема, І. Кобиляцький наголошував на забезпеченні єдності наукової й навчальної діяльності студентів; Т. Кудрявцев доповнює специфічність виокремленням проблемності. Характерною особливістю засадничих положень організації та здійснення освітнього процесу А. Барабанщикова називає професійну спрямованість. У цьому ж аспекті Ю. Кисельов, В. Лісіцин та інші автори зазначають професійну мобільність тощо.

Таким чином, науковці звертають увагу на взаємозв'язок складних і водночас пов'язаних між собою процесів навчання та професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу. У цьому контексті Г. Атанов зазначає, що професійна діяльність є змістовним складником процесу навчання (адже за навчальними планами виділяють нормативний та професійно орієнтований блок, які є складниками цілісного процесу підготовки фахівців), а формування способу дії майбутнього фахівця (набуття низки компетентностей і компетенцій) є кінцевою метою цілісного інтегрованого педагогічного процесу у вищій школі. Учений підкреслює, що навчальна діяльність як спеціально організований вид діяльності спрямований на засвоєння досвіду попередніх поколінь, результатом чого є формування способу дії. Тобто навчальний процес вибудовується на ґрунті діяльнісного підходу, відповідно до якого Г. Атанов визначає такі принципи фахової підготовки: зміст підготовки в закладі вищої освіти складають система дій і знання,

які забезпечують їх виконання; студенти активно здійснюють навчальну діяльність, яка моделює майбутню фахову діяльність під час розв'язання навчальних завдань на ґрунті здобутих у системі знань; навчальний процес є сукупністю взаємопов'язаних видів діяльності двох суб'єктів – викладача та студента, де педагог здійснює функції проектування, організації й управління навчальною діяльністю [1].

Такі результати наукових розвідок зумовили доцільність виділення групи принципів навчання вищого навчального закладу, що узагальнюють існуючі дидактичні принципи, а саме:

- орієнтованість вищої освіти на розвиток особистості майбутнього фахівця;
- відповідність змісту вищої освіти сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) та виробництва (технологій);
- оптимальне поєднання загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у вищій школі;
- раціональне застосування сучасних методів і засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;
- відповідність результатів підготовки фахівців вимогам, які висуваються певною сферою їх професійної діяльності;
- забезпечення їх конкурентоспроможності [10, с. 199–200].

З огляду на зазначене особистісно-діяльнісний підхід у професійній підготовці майбутніх менеджерів освітньої галузі є одним із провідних, адже, як наголошують науковці, такий фахівець повинен володіти системою теоретичних знань, практичних умінь та низкою якостей, що забезпечують реалізацію цих знань і вмінь. Л. Кравченко підкреслює, що менеджер освіти – це високого рівня професіонал, освітній лідер, талановитий організатор педагогічної взаємодії, який володіє конвергентним мисленням, творчими й організаторськими здібностями, наділений владними повноваженнями з боку держави чи власника навчального закладу, професійно керує педагогічним колективом відповідно до мети, місії, освітніх стандартів і соціально значущих педагогічних вимог, забезпечує рентабельність та конкурентоздатність освіти, здійснює моніторинг внутрішнього й зовнішнього педагогічного середовища, проводить маркетинг освітніх послуг, налагоджує ефективні зв'язки з громадськістю, як креативна особистість займається оперативним упровадженням інновацій у практиці діяльності закладу [5].

Для того щоб освітня система отримала такого управлінця, необхідно забезпечити



відповідну підготовку фахівців за магістерською програмою 073 «Менеджмент» («Управління навчальним закладом (за типом)»), яка, ґрунтуючись на положеннях особистісно-діяльнісного підходу, сприяє формуванню професійної компетентності, а саме системи способів і прийомів здійснення професійної діяльності, професійних умінь та навичок управлінської діяльності (організації, мотивації, планування, контролю), професійно-управлінських методів роботи з використанням здобутих теоретичних професійно орієнтованих знань. А відтак запровадження в освітню практику особистісно-діяльнісного підходу забезпечує професійне становлення майбутніх менеджерів освітньої галузі, їх особистісне творче зростання, що у свою чергу дає змогу виділити особистісний компонент у процесі фахової підготовки, у межах якої відбувається реалізація діяльнісного компонента, та інтеграції цих компонентів.

Підготовка майбутніх менеджерів в умовах вищих освітніх закладів до реалізації управлінської діяльності здійснюється відповідно до навчальних планів, розроблених на засадах освітньо-наукової (магістерської) програми, у процесі вивчення навчальних дисциплін, що включені до нормативного блоку (таких як «Психологія управління», «Менеджмент», «Управління персоналом», «Управління змістом робіт», «Управління навчальною та виховною роботою», «Освітні технології», «Керівник навчального закладу», «Правові аспекти управління навчальним закладом», «Техніка управлінської діяльності» тощо), під час проходження виробничої практики, виконання науково-дослідної роботи, здійснення самоосвітньої діяльності. У процесі навчання вони повинні засвоювати знання й дії, що моделюють практичне виконання фахової діяльності, тобто операції з планування, організації, координування, мотивації, контролю, пошуку та прийняття рішень тощо. Організаційними формами навчання, що спрямовані на формування практичного досвіду, є практичні заняття, під час яких засвоюються форми, методи, засоби управління, способи дій із виконання управлінських функцій та прийняття рішень, розв'язуються навчальні завдання, які моделюють управлінську, економічну, комунікативну й інформативну діяльність, здійснюється аналіз виробничо-навчальних ситуацій, виявлених під час проходження виробничої практики, вивчаються та аналізуються можливі варіанти й моделі поведінки під час взаємодії із суб'єктами освітнього процесу тощо.

Тому можна стверджувати, що якість професійної підготовки (а отже, і рівень професійної компетентності) залежить від професійної готовності. Адже, як наголошує К. Дурай-Новакова [2], професійна готовність є не лише результатом, а й метою професійної підготовки, початковою та основною умовою ефективної реалізації можливостей кожної особистості. Учений звертає увагу на те, що готовність студентів до педагогічної діяльності (у нашому дослідженні – управлінської в освітньому середовищі) є складним структурним утворенням, основу якого складають позитивні установки, мотиви й усвідомлення цінності педагогічної (управлінської) праці. Водночас до її структури входять комплекс професійно-педагогічних знань, умінь і навичок та досвід їх практичного застосування.

К. Дурай-Новакова пов'язує професійну готовність зі спрямованістю на професійну (управлінську) діяльність та стійкими установками на працю, що визначаються положеннями особистісно-діяльнісного підходу. Показники професійної готовності, на її думку, повинні бути пов'язані з особистістю та діяльністю, а саме:

- зміст потреб і мотивацій педагогічної діяльності, рівень знань про сутність професії;
- ступінь усвідомлення відповідальності за результати педагогічної діяльності;
- рівень мобілізації й активізації знань, умінь і навичок та професійно значущих якостей особистості;
- якість соціальних установок на педагогічну діяльність, рівень стабільності професійних інтересів [2].

Таким чином, ефективність професійної підготовки визначається практичною підготовленістю майбутнього менеджера освітньої галузі до управлінської діяльності, а саме сформованістю в нього професійної готовності діяти в певній виробничій ситуації, використовуючи засоби, методи, прийоми управлінської діяльності, що доцільні за цих обставин в освітньому середовищі. Адже менеджер освіти (керівник освітнього закладу) має вільно орієнтуватись у соціально-політичному просторі; відбирати, аналізувати та узагальнювати інформацію; проектувати діяльність закладу, створювати модель, виділяти організаційну структуру; організовувати діяльність усіх структурних підрозділів і підсистем освітнього закладу; організовувати реалізацію планів, завдань закладу; структурувати та здійснювати матеріально-технічними, фінансовими, трудовими ресурсами, запровадженням інновацій, внутрішніми й зовнішніми зв'язками закла-



ду; здійснювати маркетингову діяльність та елементи підприємницької діяльності.

Водночас важливим чинником розвитку професійної спрямованості, пізнавальної активності, мотиваційної сфери, формування професійних компетентностей і компетенцій є науково-дослідна робота. У межах особистісно-діяльнісного підходу вона орієнтована на опанування професійними моделями управлінської діяльності. Її характерною особливістю є самостійність у пошуку необхідної інформації в різноманітних джерелах, методичних матеріалів, в аналізі нормативно-правової бази здійснення управління освітнім закладом, узагальненні досвіду управлінської діяльності керівника освітнього закладу, створенні проектів різних видів, розробленні методичного портфоліо управлінця тощо.

З огляду на зазначене підґрунтям професійної підготовки майбутніх менеджерів освітньої галузі до управлінської діяльності є самоорганізація навчальної діяльності на засадах взаємодії з модератором освітнього процесу (викладачем), який направляє та корегує їх науковий пошук під час дискусій і діалогів на практичних заняттях, виробничих практик на базі різних закладів та установ освіти, моделювання й проектування систем управління, виконання дипломних робіт, інших наукових проектів тощо. Особливу увагу у формуванні досвіду педагогічної та управлінської діяльності в майбутніх менеджерів освітньої галузі привертає використання проектно-технології, у межах якої набувають реалізації як діяльнісний, так і особистісний компоненти досліджуваного підходу. Це визначається його специфікою, зокрема міжпредметністю, що передбачає співвіднесення й систематизацію знань із різних дисциплін та інтегрування вмінь із застосування здобутих знань, а також необхідністю супроводу інформаційно-комунікаційними технологіями.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, здійснення професійної підготовки майбутніх менеджерів освітньої

галузі на основі особистісно-діяльнісного підходу сприяє формуванню професійної компетентності управлінців освіти, їх практичній підготовці та особистісно-фаховому зростанню.

Перспективи подальшого дослідження пов'язані з обґрунтуванням педагогічних умов підготовки менеджерів освітньої галузі до управлінської діяльності, де особистісно-діяльнісний підхід можна розглядати як одну з умов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Атанов Г. Деятельностный подход в обучении / Г. Атанов. – Донецк : ЕАИ-пресс, 2001. – 160 с.
2. Дурай-Новакова К. Формирование профессиональной готовности студентов к деятельности : автореф. дисс. ... докт. пед. наук / К. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
3. Зимняя И. Педагогическая психология / И. Зимняя. – М. : Логос, 1999. – 384 с.
4. Козаков В. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : [учеб. пособие] / В. Козаков. – К. : Вища школа, 1990. – 210 с.
5. Кравченко Л. Наукові основи підготовки менеджера освіти у системі неперервної педагогічної освіти : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Л. Кравченко. – К., 2009. – 44 с.
6. Машбиц Е. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е. Машбиц. – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
7. Психологічний тлумачний словник / авт.-уклад. В. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.
8. Психологія діяльності і навчальний менеджмент : [навч. посібник] / [М. Артюшина, Л. Жураковська, Л. Колісніченко та ін.] ; за заг. ред. М. Артюшиної. – К. : КНЕУ, 2008. – 308 с.
9. Рубинштейн С. Основы общей психологии / С. Рубинштейн. – М. : Гос. уч.-пед. изд-во Наркомпроса РСФСР, 1940. – 546 с.
10. Столяренко Л. Педагогика. Серия «Учебники. Учебные пособия» / Л. Столяренко. – Ростов на-Дону : Феникс, 2000. – 448 с.
11. Якунин В. Педагогическая психология : [учеб. пособие] / В. Якунин. – 2-е изд. – СПб. : Изд-во В.А. Михайлова, 2000. – 349 с.



УДК 378.22:616-051:[004]

ФОРМИ І МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ

Лобач Н.В., к. пед. н.,
викладач кафедри медичної інформатики, медичної і біологічної фізики
ВДНЗ України «Українська медична стоматологічна академія»

Формування інформаційно-аналітичної компетентності передбачає етапність. У статті розглядаються форми і методи навчання, які необхідно використовувати для цілеспрямованого формування умінь пошуку, обробки, аналізу та представлення інформації на кожному етапі технології формування інформаційно-аналітичної компетентності. Першочергово враховувалися необхідність активної взаємодії майбутніх лікарів один із одним та спрямованість студентів до самостійного, творчого виконання завдань.

Ключові слова: інформаційно-аналітична компетентність, метод case-study, ігрові методи, семінари, лекції.

Формирование информационно-аналитической компетентности предполагает этапность. В статье рассматриваются формы и методы обучения, которые необходимо использовать для целенаправленного формирования умений поиска, обработки, анализа и представления информации на каждом этапе технологии формирования информационно-аналитической компетентности. Первоначально учитывалась необходимость активного взаимодействия будущих врачей друг с другом и направленность студентов к самостоятельному, творческому выполнению заданий.

Ключевые слова: информационно-аналитическая компетентность, метод case-study, игровые методы, семинары, лекции.

Lobach N.V. FORMS AND METHODS OF FORMING OF INFORMATION AND ANALYTICAL COMPETENCY OF FUTURE HORSES

The formation of information-analytical competence involves step-by-step. The article considers the forms and methods of teaching, that need to be used for the purposeful formation of the skills of searching, processing, analyzing and presenting information at each stage of the technology of forming information and analytical competence. Initially, the need for active interaction of future doctors with each other and the students' orientation towards independent, creative fulfillment of the task were taken into account.

Key words: information and analytical competence, case-study method, game methods, seminars, lectures.

Постановка проблеми. Сучасні освітні реформи, що відбуваються в Україні, спрямовані не тільки на вдосконалення існуючих технологій навчання, а й на докорінне їх змінення. Що передбачає створення сприятливих умов для виконання систематичної самостійної роботи. Навчальний процес повинен бути організований так, щоб студенти без примусу прагнули до систематичного, активного, самостійного засвоєння знань, адекватно оцінювали свій рівень підготовки, самостійно визначали стратегію саморозвитку та самоосвіти, відчували позитивні емоції в процесі навчання, які необхідні для повноцінного оволодіння певною сукупністю компетенцій і виконання майбутньої професійної діяльності. Цього певною мірою можна досягти завдяки розробці та впровадженню в навчальний процес технології формування інформаційно-аналітичної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти формування інформаційно-аналітичної діяльності розглядали вчені: О. Гайдамак, Є. Карпен-

ко, О. Кобелев, О. Кошова, О. Назначило, Н. Рижова, О. Скафа, Н. Сляднева, Р. Сорока, А. Трофименко та інші.

Упровадження в навчальний процес традиційних та інноваційних форм і методів навчання розглядали: М. Дяченко-Богун, О. Куликова, Г. Лисак, О. Лопатіна, В. Оніпко, О. Рудковська, О. Савельєва, О. Федій, Ю. Філатова, Л. Шиянюк та ін.

Постановка завдання. Мета статті полягає у визначенні відповідних методів і форм навчання, що сприяють формуванню інформаційно-аналітичної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Технологія формування інформаційно-аналітичної компетентності вміщує такі етапи: мотиваційно-організаційний, когнітивно-діяльнісний, особистісно-рефлексійний [4]. Зазначені етапи мають конкретні цілі та сприяють формуванню відповідних компонентів інформаційно-аналітичної компетентності:

– мотиваційно-ціннісний компонент забезпечує прагнення майбутніх лікарів до здійснення пошуку, аналітико-синтетичної



обробки професійно значущої інформації, до освіти й самоосвіти, а також підтримує морально-етичні установки, впевненість у необхідності формування інформаційно-аналітичної компетентності.

– когнітивно-аналітичний компонент передбачає обізнаність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій, методів та засобів пошуку, зберігання й аналітико-синтетичної обробки інформації в єдності теоретичних, методичних і технологічних знань.

– діяльнісно-технологічний компонент сприяє оволодінню вміннями, алгоритмами, способами, набуттю досвіду застосовувати різні технології в пошуковій діяльності й аналітико-синтетичній обробці інформації.

– оцінно-рефлексійний компонент підтримує усвідомлення майбутніми лікарями необхідності інформаційно-аналітичної діяльності, вміння аналізувати особистий досвід у цій галузі, оцінювати результат, здатність знаходити помилки й уміння їх виправляти.

Таким чином, кожний компонент інформаційно-аналітичної компетентності передбачає формування умінь пошуку, обробки, аналізу та представлення інформації. Поетапне формування зазначених умінь вимагає визначення відповідних методів і форм навчання, які забезпечать активність майбутніх лікарів і дозволяють моделювати майбутню професійну діяльність.

Ураховуючи дане положення, розглянемо форми і методи, які необхідно використовувати для цілеспрямованого формування умінь пошуку, обробки, аналізу та представлення інформації на кожному етапі технології формування інформаційно-аналітичної компетентності.

Мотиваційно-організаційний етап є стрижневим, що дає поштовх, спрямовує та стимулює процес розвитку інформаційно-аналітичних умінь у майбутніх лікарів. Уміння знаходити необхідну інформацію, використовуючи різні джерела, розвиваємо в майбутніх лікарів на лекційних, практичних заняттях і під час виконання планомірної, організованої позааудиторної самостійної роботи. Основну увагу приділяємо формуванню позитивного ціннісного ставлення майбутніх лікарів до інформації як джерела знань шляхом переконування та доведення необхідності і важливості для лікаря володіння пошуковими вміннями, ґрунтуючись на прикладах із майбутньої професійної діяльності.

Для забезпечення позитивної мотивації оволодіння інформаційно-аналітичними вміннями необхідно цілеспрямовано доводити важливість і актуальність умінь обро-

бляти й аналізувати інформацію для успішного вирішення поставлених завдань, як у навчальній діяльності, так і в майбутній професійній. Підвищення мотивації майбутніх лікарів до інформаційно-аналітичної діяльності під час виконання практичних завдань можливе, якщо в завданнях, що виконують студенти, ураховуватимуться індивідуальні можливості, вони будуть цікавими, матимуть професійну спрямованість і викликатимуть позитивні емоції. Також для підвищення мотивації майбутнім лікарям надзвичайно важливо бачити кінцеву мету виконання поставленого завдання.

Для забезпечення позитивної мотивації до опанування вміннями представляти результати інформаційно-аналітичної діяльності викладач ознайомлює студентів із вимогами, які сьогодні пред'являють до майбутніх фахівців із точки зору використання інформаційно-комунікаційних технологій, розкриває важливість умінь упевнено володіти комп'ютерними програмними пакетами для представлення результатів інформаційно-аналітичної діяльності у вигляді графіків, діаграм, презентацій. Для цього надаємо студентам можливість порівняти текстову інформацію, що не має графічного супроводу, з підготовленою презентацією за темою, завдяки чому студенти розуміють важливість умінь представляти інформацію в наочній формі.

Когнітивно-діяльнісний етап передбачає засвоєння майбутніми лікарями системи змістових і операційних знань із пошуку й отримання інформації, які закріплюють під час виконання групи вправ пошуково-інформаційного спрямування.

Основну навчальну інформацію студенти отримують під час прослуховування лекцій. Від уміння слухати, визначати головне, фіксувати інформацію у вигляді конспекту залежить ступінь засвоєння лекційного матеріалу. Майстерність викладача-лектора впливає на те, як майбутні лікарі слухають та сприймають інформацію. Для цього доцільно використовувати лекції-дискусії, проблемні лекції, які спрямовують майбутніх лікарів на постійну увагу та контроль за лекційним матеріалом, пошуку ключових аспектів, які можуть бути включені до питань під час дискусії.

Відпрацювання вміннь отримання і пошуку інформації відбувається на практичному занятті. Наприклад, студенти відпрацьовують загальні вміння пошуку інформації: у локальних пошукових системах, використовуючи електронний каталог бібліотеки навчального закладу; пошук інформації за допомогою метапошукових систем; пошук за допомогою відкритого сервісу Google



Академія та ін. Спеціалізований пошук медичної інформації доцільно проводити у вигляді розв'язання проблемних завдань

Позааудиторна самостійна робота майбутніх лікарів представлена у вигляді опрацювання окремих тем, які не входять до плану аудиторних занять і передбачають самостійне вивчення. Розроблена з метою інформаційного насичення лекційного та практичного заняття з відповідної теми. Викладач визначає термін виконання та форму подання звіту. Тому велике значення для студентів мають так звані просемінари, де студентів знайомлять зі специфікою самостійної роботи у вищому навчальному закладі, методикою роботи з інформаційними джерелами, детально пояснюють, де можна знайти основну і додаткову інформацію, сайти або електронні підручники, розкривають правила роботи з пошуковою системою бібліотеки.

Засвоєння майбутніми лікарями системи змістових та операційних знань і вмінь обробки, аналізу (виділяти головне, порівнювати, узагальнювати, класифікувати, структурувати та формулювати аргументовані висновки) інформації, які закріплюють у результаті виконання завдань інформаційно-аналітичного спрямування, доцільно здійснювати шляхом проведення інтерактивних лекцій, семінарських, практичних занять із використанням активних методів (ігрові, case-study, веб-квест, майндмепінг, навчальна дискусія й ін.) та самостійної позааудиторної роботи з опрацювання теоретичного матеріалу для підготовки до наступного заняття і додаткових джерел інформації, які повинні включати такі види діяльності, як аналіз, синтез, порівняння, абстракція, узагальнення, структурування, а отже, стимулювати майбутніх лікарів до інформаційно-аналітичної діяльності, що відповідає характеру їх майбутньої професії, інформаційним потребам і пізнавальним можливостям.

У процесі підготовки майбутніх лікарів пропонуємо лекції з елементами дискусії. Уміння майбутніх лікарів брати участь у дискусії передбачає виконання таких дій: порівняння різних точок зору, підходів до обговорюваної проблеми; узагальнення, структурування і класифікація професійних знань, отриманих під час вивчення спеціальних дисциплін; формулювання медичних понять і термінів; рефлексійне ставлення до розв'язуваної проблеми; складання висновків. Як відомо, дискусія передбачає розв'язання проблемної ситуації [3] та потребує наявності в студентів певного запасу знань із теми, на які можна спиратися. Тому пропонується студентам самостійно

підготувати конспект-реферат майбутньої лекції. Викладач, у свою чергу, надає студентам список літератури, яку необхідно опрацювати, та вимоги до оформлення конспекту-реферату. Упродовж лекції студенти не тільки виступають у дискусії для розв'язання проблемної ситуації, але й мають можливість порівняти та проаналізувати підготовлений лекційний матеріал та відомості викладача, визначити наявні недоліки та доповнити конспект.

Використання лекцій-дискусій дає можливість студентам, по-перше, поглибити знання, вдосконалити вміння, навички роботи з інформаційними джерелами різного вигляду представлення під час підготовки до них; по-друге, навчитися аналізувати інформацію, визначати головне та другорядне, вміти її структурувати; по-третє, шукати способи висловлювати власну думку, формулювати питання та поважати думку інших. Ці особистісно-розвивальні результати дискусії втілюються як у процесі групового обговорення навчального матеріалу, так і під час його самостійного опрацювання. Тому дискусії використовуються не тільки як засіб активізації навчальної діяльності, але і як спосіб поглибленої роботи з інформаційними джерелами для розв'язання поставлених проблем, що виходять за межі засвоєння студентами фактичних відомостей. Це забезпечує виконання дидактичних завдань самостійно, творчо та на високому інформаційно-аналітичному рівні.

Серед інших видів лекції, які дозволяють активізувати інформаційно-аналітичну діяльність майбутніх лікарів, є лекції-провокації (зі заздалегідь уведеними помилками). Такий вид лекцій спрямований на готовність майбутніх лікарів до постійного контролю пропонованої інформації, в якій допущені помилки різного роду: змістові, методологічні або методичні. Завдання студентів – визначити помилки, які допустив викладач під час лекції, та провести їх спільний аналіз.

Можливі варіанти лекцій-провокацій із попереднім самостійним вивченням студентами нового матеріалу або без нього [1]. У першому випадку лекції-провокації проводимо на будь-якому занятті, оскільки викладач повинен зробити відбір бібліографії за темою заняття та роздати студентам список рекомендованої літератури. Терміни для підготовки до заняття викладач визначає в залежності від складності теми. В іншому випадку лише перед початком лекції повідомляємо студентам, що викладачем передбачені помилки, які необхідно знайти. Лекції-провокації доцільно проводити на завершальному етапі вивчення



модуля, оскільки студентами вже засвоєні основні поняття навчального предмета й сформовані ґрунтовні уявлення про інформаційні процеси в діяльності лікаря. Використання лекцій-провокацій зі заздалегідь уведеними помилками розвиває в студентів уміння слухати, оперативно аналізувати інформацію, орієнтуватися в ній, виокремлювати недостовірну або неточну інформацію, оцінювати її, виступати в якості експертів, опонентів і рецензентів.

Таким чином, використання проаналізованих видів лекцій у навчальному процесі формує в майбутніх лікарів низку компетенцій, що є складниками інформаційно-аналітичної компетентності:

- пошуково-інформаційну (здатність до роботи з різними інформаційними джерелами, здійснювати пошук, зберігання, обробку, оцінку та представлення інформації);
- аналітичну (культура мислення, здатність до проведення аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, класифікації, структурування інформації, формулювання висновків);

- комунікативну (готовність до роботи в колективі, здатність працювати командно).

Отже, використання активних методів під час лекцій сприяє формуванню інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів, а також підвищує мотивацію та стимулює пізнавальну діяльність студентів.

На семінарських заняттях найефективнішими методами й формами навчальної роботи виявилися: розгорнута бесіда; підготовка доповідей (повідомлень), обговорення рефератів і творчих робіт, коментоване читання, розв'язування логічних задач; диспут; конференція тощо [8]. Як зазначає Ю. Філатова, семінари, по-перше, можуть бути пов'язані з лекційним курсом як його органічне доповнення чи продовження; по-друге, бути незалежними від лекційного курсу – як одна з форм проведення спецкурсів; по-третє, мати практичне спрямування з метою відпрацювання конкретних навичок [7].

Особливе місце під час проведення семінарських занять посідає ефективний сучасний метод активного навчання – case-study (кейс-метод). Він дає можливість через колективну творчу дискусію на прикладі конкретної абсолютно правдивої ситуації, що відображує оригінальний практичний досвід, виробити в студентів цілком конкретні вміння [6]. І. Захарова вважає, що цей метод дозволяє зацікавити студентів до вивчення предмета, сприяє активному засвоєнню знань та навичок опрацювання інформації, її аналізу тощо [9].

Використання методу case-study дає можливість побачити неоднозначність вирішення поставленої проблеми в реальному житті. О. Савельєва [6] стверджує, що мета методу case-study – навчити студентів самостійно й у складі групи: аналізувати інформацію; сортувати її для вирішення поставленого завдання; виявляти ключові проблеми; генерувати альтернативні шляхи вирішення й оцінювати їх; вибирати оптимальне рішення і формувати програму дій.

Як активний метод навчання, case-study приваблює студентів, оскільки в ньому інтегровані ігрові методи, на основі яких відбувається засвоєння студентами основних теоретичних положень і формуються компетенції:

- інформаційні (пошук, обробка, структурування, зберігання інформації);

- аналітичні (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, класифікація, структурування, формулювання висновків);

- практичні (застосування на практиці теоретичних знань);

- творчі (гіпотеза, аналіз рішень);

- комунікативні (вміння працювати в групі, вести дискусію, аргументовано викладати точку зору, підтримувати дискусію, переконувати опонентів);

- соціальні (вміння слухати, оцінювати поведінку інших людей);

- рефлексійні (самоаналіз) [2].

Важливо й те, що цей метод можна ефективно поєднувати з іншими методами навчання. Це можуть бути: метод створення проблемно-пошукової ситуації, «мозкового штурму», ігрові методи, дискусія. Case-study також позитивно впливає на професіоналізацію студентів та сприяє формуванню інтересу і позитивної мотивації до навчання впродовж життя.

Особлива роль у розвитку вмінь презентувати й захищати продукти інформаційно-аналітичної діяльності належить заняттям, які проводимо також у формі семінару, під час якого студенти представляють роботи, що можуть мати вигляд захисту проекту чи реферату. Захист уміщує підготовку презентації, доповідь, наукове обґрунтування обраної теми, методів вирішення поставленої проблеми, відповіді на запитання. Наприкінці заняття проводимо колективне оцінювання. Студенти обирають найкращі проектні роботи за визначеними критеріями. Остаточну оцінку викладач ставить, зважаючи на виконану роботу й активність, виявлену під час обговорення.

Таким чином, семінар дозволяє майбутнім лікарям не тільки демонструвати теоретичні знання з дисципліни, але й формує вміння виступати перед аудиторією, фор-



мулювати, обґрунтовувати та відстоювати власну думку, брати участь в обговоренні.

Для формування інформаційно-аналітичних умінь доцільно також залучати майбутніх лікарів до участі у студентських конференціях, круглих столах, диспутах, семінарах (на початковому етапі працювати спільно з викладачем, надалі, коли студенти засвоїли основні вміння та навички інформаційно-аналітичної діяльності – під його керівництвом).

На особистісно-рефлексійному етапі оцінюємо результати виконання інформаційно-аналітичної діяльності за безпосередньої участі студентів. Визначаємо допущені помилки, аналізуємо їх. Наприклад, для формування рефлексії та самоконтролю студентам у малих групах пропонуємо з певного обсягу інформації за темою скласти різної складності і проблемності питання з відповідями, кожне з яких оцінюємо відповідною кількістю (від 1 до 3) балів. Інша група студентів обирає для відповіді будь-яке питання, також отримуючи відповідно заздалегідь визначену кількість балів.

На цьому етапі дуже важливо, щоб у своїй діяльності майбутні лікарі мали можливість зрозуміти власні творчі досягнення, пережити відчуття успіху, визнання успішності виконаної роботи з боку викладача й інших студентів, що є потужним стимулом до вдосконалення та постійного підвищення інформаційно-аналітичної компетентності.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, представлені форми й методи обирали, по-перше, з урахуванням необхідності активної взаємодії майбутніх лікарів один із одним (ігри, робота в малих і великих групах); по-друге, спрямованості на залучення студентів до самостійного, творчого виконання завдань. Отже, майбутні лікарі набували знання, вміння та навички роботи з інформаційними джерелами, а саме: орієнтуватися в освітньому середовищі вищого навчального закладу; здійснювати ефективний інформаційний пошук і аналітико-синтетичну обробку інформації у відповідності до професійних інформацій-

них потреб; грамотно використовувати нові інформаційні та комунікаційні технології в професійній діяльності для підвищення її ефективності та результативності, а також формували інформаційно-аналітичне мислення як основний показник їх професіоналізму в майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ерофеева Л.Н. Применение технологи развития критического мышления в лекционном преподавании математических дисциплин / Л.Н. Ерофеева, С.В. Лещева, С.В. Менькова / Вестник НГТУ им. Р.Е. Алексеева. – Серия : Управление в социальных системах. Коммуникативные технологии. – 2013. – № 4. – С. 87.
2. Куликова О. Активні методи навчання в підготовці фахівців книгознавчого профілю / О. Куликова // Вісник Книжкової палати. – 2014. – № 2. – С. 3.
3. Литвинцева М.В. Формирование поисковой деятельности студентов в процессе математической подготовки в педагогическом вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М.В. Литвинцева. – Красноярск, 2008. – 173 с.
4. Лобач Н.В. Технологія формування інформаційно-аналітичної компетентності майбутніх лікарів у освітньому середовищі вищого медичного навчального закладу / Н.В. Лобач // Вісник Глухів. нац. пед. ун-ту ім. Олександра Довженка : зб. наук. пр. – Вип. 26. – Глухів, 2014. – С. 120.
5. Рудковская О.Д. Кейс-метод в высшем медицинском образовании / О.Д. Рудковская // Актуальные вопросы современной науки. – 2013. – № 29. – С. 157.
6. Савельева А.А. Методика подготовки и проведения семинарских занятий по информационной безопасности на основе изучения конкретных ситуаций / А.А. Савельева // Открытое образование. – 2011. – № 5. – С. 12.
7. Филатова Ю.В. Методика проведения семинарского занятия в системе современного образования / Ю.В. Филатова // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. – Серия 6 : Университетское образование. – 2007. – № 10. – С. 116.
8. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. для студ. вузів / М.М. Фіцула. – 2-е вид., доп. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
9. Шиянюк Л. Кейс-метод у формуванні комунікативної компетентності студентів технічного вишу на заняттях з української мови / Л. Шиянюк // Нова педагогічна думка. – 2013. – № 3. – С. 150.



УДК [378.6:61]:33-047.22

СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ МЕДИЦИНИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ МАРКЕТИНГУ В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Марчук І.А., здобувач
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті проаналізовано сутність і структуру готовності майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в професійній діяльності, охарактеризовано її компоненти, представлено критерії та їх показники, визначено рівні сформованості.

Ключові слова: вищий медичний навчальний заклад, професійна підготовка майбутніх магістрів медицини, готовність до реалізації маркетингу, структура готовності.

В статье проанализированы сущность и структура готовности будущих магистров медицины к реализации маркетинга в профессиональной деятельности, охарактеризованы ее компоненты, представлены критерии и их показатели, определены уровни сформированности.

Ключевые слова: высшее медицинское учебное заведение, профессиональная подготовка будущих магистров медицины, готовность к реализации маркетинга, структура готовности.

Marchuk I.A. THE ESSENCE AND STRUCTURE OF THE PREPAREDNESS OF FUTURE MASTERS OF MEDICINE FOR MARKETING IMPLEMENTATION IN THEIR PROFESSIONAL ACTIVITY

The article is analyzed the essence and structure of the preparedness of future masters of medicine for marketing implementation in their professional activities, characterized its components, presented its criteria and its indicators, defined its levels of formation.

Key words: medical higher school, professional training of future masters in medicine, preparedness for marketing implementation, structure of the preparedness.

Постановка проблеми. Підготовка нового покоління висококваліфікованих і конкурентоздатних медичних працівників вимагає врахування найкращих традицій вітчизняної вищої медичної школи та інтеграції інноваційного досвіду європейського простору вищої медичної освіти. Особистісно орієнтоване навчання, компетентнісний підхід до побудови та реалізації освітньої діяльності вищих медичних навчальних закладів (ВМНЗ), повна інтеграція Національних рамок кваліфікацій, нової структури вищої освіти, стандартів нового покоління, навчальних планів, програм та окремих навчальних дисциплін у рамках Болонського процесу має послугувати якості, відкритості вищої медичної освіти в Україні (М. Білинська, О. Волосовець, Ю. Вороненко, Л. Логуш, В. Мороз, В. Москаленко, О. Підаєв, О. Панасенко, М. Філоненко та ін.).

Аналіз останніх досліджень. Проблемами маркетингу в галузі охорони здоров'я опікуються чимало науковців (М. Артюхіна, І. Василенко, В. Долот, Л. Зацна, Н. Лакуста, В. Лещенко, Т. Примак, Т. Філіппова та ін.) Однак у рамках новітніх медичних реформ шляхи упровадження маркетингу в галузі охорони здоров'я не втрачають актуальності, потребують системної наукової уваги, розроблення й практичної апробації. Ряд науковців переконані в тому, що нині в українській медицині впровадження

маркетингу є фрагментарним, несистематичним, без належного фундаментального підґрунтя, а тому не має належного ефекту, не впливає істотно на реформування галузі [8, с. 30]. Наявні проблеми можуть бути вирішені, зокрема, шляхом належної підготовки майбутніх медичних працівників до реалізації маркетингу в процесі навчання у ВМНЗ [3; 7; 9; 11].

Постановка завдання. У контексті новітніх пріоритетів, актуальних запитів ринку охорони здоров'я сучасна система вищої медичної освіти має бути спрямована на підготовку конкурентоздатного професіонала з високим рівнем освіченості, готовності до практичної діяльності за обраною медичною спеціальністю загалом, а також до реалізації маркетингу в професійній діяльності зокрема. На часі – перегляд змісту вищої медичної освіти, впровадження доцільних інновацій, насичення педагогічного процесу професійно спрямованою інформацією, що розширить діапазон економічної компетентності майбутніх медичних працівників. З огляду на необхідність моделювання процесу професійної підготовки студентів ВМНЗ з урахуванням сучасних запитів ринку охорони здоров'я необхідно дати визначення ключовим для нашого дослідження поняттям: «підготовка майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в професійній діяльності», «готовність



майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в професійній діяльності», обґрунтувати структуру готовності до виконання таких професійних функцій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття «професійна підготовка» слугує предметом наукового визначення в довідкових виданнях, публікаціях провідних вітчизняних і зарубіжних учених. У педагогічних словниках, зокрема, знаходимо тлумачення, які репрезентують погляд на професійну підготовку з точки зору формування набору якостей, важливих для майбутнього фаху, наприклад: «сукупність спеціальних знань, умінь і навичок, якостей особистості, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної праці за обраною професією [1, с. 188]; система організаційних і педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості, знань, навичок, умінь і професійної готовності» [10, с. 146] тощо. У свою чергу, В. Семиченко зазначає, що поняття «підготовка» має кілька аспектів розгляду як із позицій процесу здобуття вищої освіти, так і з точки зору її результату. Його можна тлумачити як процес навчання, тобто спеціальним чином організованого формування готовності особистості до виконання майбутніх професійних функцій, а також як готовність – сформованість компетенцій, знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання певної сукупності фахових завдань [4, с. 424].

Результатом професійної підготовки студентів у ВНЗ є сформованість готовності до роботи за обраним фахом, яка тлумачиться таким чином: «інтегративна особистісна якість та істотна передумова ефективності діяльності після завершення ВНЗ; цілісне утворення, яке характеризує емоційно-когнітивну і вольову мобілізованість суб'єкта в момент його включення в діяльність певного спрямування тощо [2, с. 90].

У контексті нашого дослідження *підготовку майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в професійній діяльності* визначено як цілеспрямований, системний, динамічний процес навчання студентів у ВНЗ, спрямований на розвиток фахової спеціальної компетентності, професійної медичної культури загалом, а також формування готовності до реалізації маркетингу в професійній діяльності зокрема. Натомість *готовність майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в професійній діяльності* – це цілісна характеристика особистості, основою якої є оволодіння професійно орієнтованими компетенціями та якостями, що в сукупності відображають сформованість усвідомленої полісуб'єктної

особистісно-професійної позиції на ринку охорони здоров'я, зумовлюють достатній рівень їх спроможності використовувати маркетингові технології в практиці надання медичних послуг, підвищують економічну компетентність. Вважаємо доцільним зауважити, що з огляду на ступеневий характер і неперервність медичної освіти впродовж життя стан готовності має динамічний характер.

У сучасних дисертаціях, які розкривають різні аспекти професійної підготовки майбутніх медичних працівників у коледжах і ВНЗ, також обґрунтовуються різні погляди на компонентний склад їхньої готовності до виконання фахових функцій, наприклад, такі: аксіологічний, когнітивний, особистісний (О. Наливайко – формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів); ціннісний, мотиваційний, когнітивний, процесуальний і вольовий (К. Соцький – підготовка до професійного самовдосконалення в умовах медичного коледжу); мотиваційно-ціннісний, когнітивний, діяльнісний, особистісно-розвивальний (І. Гуменна – підготовка майбутніх лікарів до професійної комунікації) тощо.

Вочевидь, у визначенні структури готовності майбутніх медиків до професійної діяльності доречно відштовхуватися від сутнісних характеристик, які лежать в її основі. У форматі нашого дослідження структурними компонентами готовності майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу вважаємо ціннісний, мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, операційно-технологічний, особистісний, які тісно пов'язані між собою і лише в цілісності забезпечуватимуть успішність використання маркетингових технологій у професійній діяльності. Достатня сформованість цих компонентів, на нашу думку, є репрезентацією готовності до виконання такого характеру професійних функцій майбутніми магістрами медицини в процесі надання медичних послуг. Схарактеризуємо кожен компонент окремо.

Ціннісний компонент готовності майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в умовах реформи системи охорони здоров'я і медичної освіти в Україні, на нашу думку, вказує на доцільність розгляду регламентації стосунків між медичними працівниками і споживачами медичних послуг із точки зору, по-перше, зміщення акцентів професійної взаємодії в суб'єкт-суб'єктну площину; по-друге, – розуміння та прозорого форматування їх правового підґрунтя; по-третє, – дотримання професійно-етичних засад, просування відкритості й поінформованості професійних контактів у рамках «моделі моральної медицини» [6].



Натомість *мотиваційний компонент* символізує сукупність внутрішніх бажань, потреб, спонукань, умов, суперечностей, що спрямовують розвиток на додипломному й післядипломному етапах освіти такого характеру професійних функцій, які моделюються на основі усвідомлення медичними працівниками необхідності розширення меж власної професійної компетентності з медичної спеціальності в контексті переорієнтації системи медичної допомоги населенню на ринковий тип економічних відносин, наявності стійких інтересів щодо зосередження власної діяльності з надання медичних послуг на потреби їх споживачів, корекції особистісно-професійних якостей із метою формування спрямованості на досягнення високих результатів професійного самоствердження і конкурентоспроможності на ринку охорони здоров'я, здатності мобілізуватися на долаття труднощів і перешкод у процесі впровадження маркетингових технологій.

Інформаційно-пізнавальний компонент засвідчує потребу майбутніх магістрів медицини в розширенні професійного фахового досвіду спеціальними знаннями, що стануть змістовою основою реалізації ними маркетингу в професійній діяльності, а також підвищать їхню економічну компетентність. Знання з маркетингу загалом і медичного маркетингу зокрема мають органічно інтегруватися в систему професійно значущої інформації за медичною спеціальністю. У цьому випадку одержані в процесі здобування вищої медичної освіти знання будуть об'єднані логічними взаємозв'язками між собою, матимуть характер практичної професійної спрямованості, що підсилуватиметься ціннісними орієнтаціями й актуальними мотивами щодо виконання такого характеру професійних функцій, потребою в самоосвіті та самовдосконаленні.

Інформаційно-пізнавальний компонент готовності майбутніх магістрів медицини тісно взаємопов'язаний з *операційно-технологічним*, оскільки знання з реалізації маркетингу в професійній діяльності мають бути практично зорієнтованими, тактично обґрунтованими, покладатися на сформовані вміння й навички. Цей компонент професійної підготовки ґрунтується на визнанні діяльній основи процесу здобування вищої медичної освіти засобом і вирішальною умовою розвитку необхідних для реалізації майбутніми магістрами медицини маркетингу в професійній діяльності компетенцій. Процес його формування вимагає моделювання, імітації реалій майбутньої діяльності з реалізації маркетингу в умовах ВМНЗ за допомогою ділових ігор,

проблемних ситуацій практичного спрямування, інших інтерактивних технологій навчання.

Особистісний компонент готовності майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в професійній діяльності включає сформовані вміння здійснювати оцінювання «Я-професійного» в динаміці формування необхідних загальних і спеціальних компетенцій з орієнтацією на суб'єктивно вибудовану модель ідеального фахівця, позиціонування власної професійної позиції в межах медичної спеціальності, виконання інших специфічних функцій (у тому числі реалізації маркетингу та оцінювання його ефективності). Важливим у цьому сенсі є розвиток здатності усвідомлювати й співвідносити власні можливості з професійними, суспільними й ринковими вимогами завдяки формуванню адекватної самооцінки, рефлексії як важливих засобів самопізнання та саморозвитку, реалізації творчого потенціалу, постановки і досягнення нових професійних цілей.

На основі виокремлених і обґрунтованих компонентів, що мають бути сформовані в процесі професійної підготовки майбутніх медичних працівників, урахувавши спостереження за навчально-професійною діяльністю студентів, ми виокремили такі критерії готовності майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в професійній діяльності: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, організаційно-діяльній і рефлексивний, що конкретизуються системою відповідних показників. Зокрема, показниками *мотиваційно-ціннісного критерію* готовності майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу є такі: усвідомлення необхідності реалізації маркетингу в професійній діяльності, його органічності в рамках медичної спеціальності; бажання відпрацювати складові маркетингової позиції медичного працівника; прагнення застосовувати маркетингові технології в професійній діяльності; прийняття цінності побудови системи надання медичних послуг на суб'єкт-суб'єктній основі з орієнтацією на потреби споживачів; розуміння етичних засад взаємодії в системі «виробник, постачальник – споживач медичних послуг»; установка на форматування власних професійних стосунків із пацієнтами і колегами.

Когнітивний критерій розкривається крізь призму розуміння майбутніми магістрами медицини сутності переходу галузі охорони здоров'я на ринкові засади, знання правових основ та економічного підґрунтя реалізації медичних послуг. Він вимагає оволодіння системою знань із ре-



лізації маркетингу в майбутній професійній діяльності, інтеграції професійно спрямованих знань із медичної спеціальності й основ маркетингу, опанування інформацією щодо налагодження ефективної професійної комунікації в процесі надання медичних послуг.

Специфічними показниками наділений *організаційно-діяльнісний критерій*. Його зміст репрезентують уміння здобувачів вищої медичної освіти планувати і проводити маркетингові дослідження, сегментацію ринку медичних послуг; спроможність ефективно реалізовувати етапи маркетингової стратегії, застосовувати адекватні інструменти комплексу медичного маркетингу; сформованість навичок позиціонування, просування, реалізації медичних послуг або продукції медичного призначення; опанування дієвими тактиками професійної комунікації в рамках індивідуальної та організаційної моделі діяльності у процесі надання медичних послуг; здатність до застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі реалізації маркетингу в професійній діяльності.

Рефлексивний критерій характеризує готовність майбутніх магістрів медицини будувати власну стратегію розвитку професійного «Я-образу» на ринку надання медичних послуг, здатність до самоорганізації та самоменеджменту. Показниками цього критерію є також позитивне самоставлення студентів ВМНЗ, задоволеність досягнутими результатами підготовки до реалізації маркетингу в майбутній професійній діяльності, бажання розширювати власну економічну компетентність надалі. Важливими утвореннями в рамках цього критерію є їх здатність здійснювати самоконтроль, самооцінку, корекцію професійно значущих для реалізації маркетингу знань, умінь, навичок; спроможність знаходити творчі нестандартні й ефективні інструменти для реалізації маркетингу; розвиток почуття обов'язку, відповідальності за результати власної діяльності та професійної комунікації; актуалізація комунікативно-перцептивних здібностей.

У нашому дослідженні виокремлено такі рівні готовності майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу в професійній діяльності: високий, середній, низький. Студенти з *високим рівнем готовності* усвідомлюють необхідність орієнтації на реальний попит, актуальні потреби і бажання споживачів медичних послуг, умотивовані на реалізацію маркетингу в професійній діяльності за медичною спеціальністю, зацікавлені в поліпшенні якості надання медичної допомоги, наполегливі, прагнуть до по-

дальшого самовдосконалення. Вони характеризуються високим рівнем інформаційної культури, економічної компетентності, юридично грамотні, спроможні налагоджувати деонтологічно виважені суб'єкт-суб'єктні професійні стосунки з пацієнтами і колегами у процесі надання медичних послуг. Майбутні магістри медицини вміють ефективно й творчо використовувати одержані знання для планування маркетингової стратегії, володіють уміннями й навичками реалізації комплексу медичного маркетингу в професійній діяльності, ініціативні, готові до просування медичних послуг і товарів медичного призначення з урахуванням змін ринку охорони здоров'я, сучасних досягнень науково-технічного прогресу. У таких студентів очевидна стійка позитивна динаміка досягнення результатів у первинних спробах реалізації маркетингу в професійно подібних ситуаціях, автоматизація умінь і навичок під час вирішення поставлених завдань, проявляється здатність вільно оперувати загальнонауковою і спеціальною термінологією, зросла комунікативно-перцептивна компетентність.

Середнім рівнем готовності характеризуються студенти, яким притаманне розуміння необхідності реалізації маркетингу в професійній діяльності, але вони відчують труднощі у визначенні мети, завдань виконання такого характеру професійних функцій, інтеграції знань і умінь з маркетингу і медичної спеціальності. При загальному позитивному налаштуванні помітна нестійкість ціннісних орієнтацій, недостатня вмотивованість, труднощі в процесі застосування знань для розроблення та пошуку шляхів упровадження маркетингових стратегій, добору дієвих засобів, інструментів. Майбутні випускники ВМНЗ орієнтуються в основах маркетингу, розуміють спеціальну економічну термінологію, вміють працювати з різними джерелами інформації, володіють навичками розв'язання типових завдань професійного спрямування, проте губляться під час розгляду нетипових задач, успішність вирішення яких вимагає креативного підходу. Загальна динаміка формування готовності майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетингу відзначається ситуативною зацікавленістю до засвоєння знань, опанування новими вміннями, відпрацювання особистісно-професійної позиції на ринку охорони здоров'я, навичок суб'єкт-суб'єктної професійної взаємодії зі споживачами медичних послуг і колегами.

Низький рівень готовності до реалізації маркетингу відзначається відсутністю стійкої системи знань, їх розрізним, по-



верхневим характером, не сформованими вміннями і навичками виконання такого характеру професійних функцій. Студенти не усвідомлюють необхідності виходити в процесі виконання функціональних обов'язків за типові стандарти медичної спеціальності, переорієнтовуватися на ринкові засади реформування галузі охорони здоров'я, відпрацьовувати новий тип професійних взаємин, невмотивовані, діють інтуїтивно, не проявляють ініціативи в навчальному процесі. Вираженої потреби у вдосконаленні рівня готовності до реалізації маркетингу немає через відсутність переконання в його доцільності. Характерний стереотипний підхід у розробленні маркетингової стратегії, досвід вирішення завдань із реалізації маркетингу обмежений. Інформацію опрацьовують репродуктивно, епізодично проявляють інтерес до засвоєння нових даних. Майбутні магістри медицини не орієнтуються в інформаційних джерелах, які б можна було використати для самостійної роботи, пасивні, не докладають достатньо зусиль для розвитку професійної комунікації.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Упровадження сучасних підходів у практику надання медичної допомоги забезпечить її якість, сприятиме «олюдненню», справжній орієнтації на потреби і можливості населення. Знання маркетингу медичних послуг дозволить майбутнім медичним працівникам, покладаючись на економічні, правові, етичні засади, виважено будувати власну професійну кар'єру на ринку охорони здоров'я за обраною медичною спеціальністю, розуміти його закони, пріоритети, тенденції, реальні світові, загальнодержавні, регіональні проблеми і потреби.

Економічна компетентність майбутніх магістрів медицини загалом і готовність до реалізації маркетингу зокрема стане складовою частиною їхньої професійної компетентності за умови цілеспрямованого формування таких професійно важливих якостей під час навчання у ВМНЗ. Обґрунтовані компоненти, критерії, показники та рівні готовності виступають основою для моделювання процесу підготовки майбутніх магістрів медицини до реалізації маркетин-

гу в професійній діяльності, розроблення його науково-методичного забезпечення, оцінювання результативності в процесі експериментально-дослідної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование : словарь : ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург : ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2006. – 135 с.
3. Зміни медичної освіти : вимоги, продиктовані пацієнтами : Прес-брифінг, присвячений змінам у медичній освіті. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL: http://www.moz.gov.ua/ua/portal/pr_20170222_a.html.
4. Лещенко Г.А. До питання професійної підготовки майбутніх фахівців / Г.А. Лещенко // Молодий вечірний. – 2017. – № 3(43) березень. – С. 412–426.
5. Луців О.Р. Формування підприємницької компетентності майбутніх лікарів: інноваційні підходи / О.Р. Луців // VII Міжнародна науково-методична конференція «Форум молодих економістів-кібернетиків – Моделювання економіки: проблеми, тенденції, досвід» (21-22 жовтня 2016 р., м. Тернопіль). – Тернопіль, 2016. – С. 144.
6. Олійник Н. Маркетингові відносини та біоетика у системі «Лікар – пацієнт» / Н. Олійник // Психологія і суспільство. – 2013. – № 1. – С. 86.
7. Панасенко О.І. Проблеми вищої медичної освіти України в умовах Болонського процесу / О.І. Панасенко, В.П. Буряк, А.Г. Каплаушенко та ін. // Запорізьський медичний журнал. – 2011. – Т. 13. – № 3. – С. 105.
8. Примак Т. Маркетингові шляхи реформування медицини в Україні / Т. Примак // Маркетинг в Україні. – 2013. – 3. – С. 28.
9. Система забезпечення якості підготовки медичних кадрів в Україні / І.Є. Булах, О.П. Волосовець, В.М. Казаков та ін. – К. : КнигаПлюс, 2007. – 40 с.
10. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти / авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. освіти». – К. : ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – 230 с.
11. Тогунов И.А. Научное обоснование эволюции взаимоотношений врача и пациента в условиях перехода к рынку медицинских услуг / И.А. Тогунов [Електронний ресурс]. – Режим досупу : <http://www.marketing.spb.ru/lib-special/togunov/enter.htm>.



УДК 796.011.3:373.5

ПРОФЕСІЙНИЙ РІВЕНЬ ВИКЛАДАННЯ ВЧИТЕЛЕМ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Павленко В.О., к. пед. н.,
доцент кафедри зимових видів спорту, велоспорту та туризму
Харківська державна академія фізичної культури

Павленко Е.Є.,
старший викладач кафедри фізичного виховання та здоров'я
Національний фармацевтичний університет

У статті характеризується роль вчителя у створенні умов для зміцнення фізичного здоров'я дітей, наголошено на покращенні організації фізичного виховання в урочний та позаурочний час через викладання предмету фізичної культури, спрямованості вчителів на оволодіння знаннями предмету, підвищенні професійного рівня, рівня педагогічної майстерності вчителя, взаємозв'язку показників якості викладання предмету вчителем фізичної культури з результатами його педагогічної діяльності. Надається характеристика педагогічної майстерності як комплексу властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності завдяки професійній компетентності.

Ключові слова: педагогічна діяльність, педагогічна майстерність, вчитель.

В статье характеризуется роль учителя в создании условий для укрепления физического здоровья детей, сделан акцент на улучшении организации физического воспитания в урочное и внеурочное время через преподавание предмета физической культуры, направленности учителей на овладение знаниями предмета, повышении профессионального уровня, уровня педагогического мастерства учителя, взаимосвязи показателей качества преподавания предмета учителем физической культуры с результатами его педагогической деятельности. Дается характеристика педагогического мастерства как комплекса свойств личности, обеспечивающего самоорганизацию высокого уровня профессиональной деятельности благодаря профессиональной компетентности.

Ключевые слова: педагогическая деятельность, педагогическое мастерство, учитель.

Pavlenko V.O., Pavlenko E.Ye. THE PROFESSIONAL LEVEL OF TEACHING A PHYSICAL CULTURE TEACHER IN THE CONDITIONS OF SECONDARY EDUCATION REFORM

The article characterizes the teacher's role in creating the conditions for strengthening the physical health of children. Improving the organization of physical education during regular and extracurricular time through the methodology of teaching the subject of physical culture. The focus of the teachers to master of knowledge, increasing of professional development, teacher's pedagogical skills. The relationship of teaching quality indicators subject Physical Education teacher with the results of his teaching. The characteristic pedagogical skill as a set of personality traits, self-organization provides a high level of professional activity thanks to professional competence.

Key words: educational activities, teaching skills, teacher.

Постановка проблеми. В умовах реформування та оновлення процесів навчання викладання на уроках фізичної культури набуває першорядного значення у формуванні гармонійного розвитку особистості. Фізичний стан школяра, підтримка безпечного рівня здоров'я дає змогу значно вільніше оволодівати знаннями в освітніх дисциплінах.

Спосіб навчання в сучасній українській школі не мотивує дітей до навчання. Матеріал підручників затеоретизований, переобтяжений другорядним фактологічним матеріалом. Вчителі використовують переважно застарілі дидактичні засоби. Багато педагогів ще не вміє досліджувати проблеми за допомогою сучасних засобів, працювати з великими масивами даних, робити і

презентувати висновки, спільно працювати онлайн у навчальних, соціальних та наукових проектах тощо.

Фізична культура – предмет практичний, тому більше уваги треба приділяти зацікавленості учнів в оволодінні фізичними вправами та ціннісного орієнтування у покращенні власного здоров'я.

Одним із вирішальних показників у роботі вчителя фізичної культури є результат його педагогічної діяльності – якість знань і вмій учнів, ступінь готовності до самостійного освоєння фізичних вправ, застосування рухових навичок у практичній діяльності. Від рівня підготовки та педагогічної майстерності вчителя фізичної культури залежить ефективність оволодіння фізичними вправами, підвищення рівня фізичного роз-



виту, фізичної підготовки, стану здоров'я учнів.

Підвищення рівня педагогічної майстерності вчителя позначиться на якості уроку, позашкільній роботі до систематичного відвідування учнями занять спортом та оздоровлення [10].

Сьогодення ставить нові підвищені стандарти до навчання заради успішного оволодіння знаннями предмету. Вчителям необхідно бачити, як педагогічні новації поєднуються з іншими дисциплінами та щоденним життям. Міністерство освіти і науки України запроваджує «Концептуальні засади реформування середньої освіти» – нову ідеологію змін в освіті, що закладаються в проекті нового базового закону «Про освіту» (№ 3491-д від 04.04.2016 р.).

Новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці розкривають взаємозв'язок між педагогічними знанням вчителя фізичної культури і методикою викладання предмету з другими спорідненими дисциплінами фізіологією, валеологією, анатомією.

Одні автори (Бондар В.) вважають міжпредметні зв'язки є засобом коригування навчально-виховного процесу з урахуванням особливостей розвитку людини (анатомія, фізіологія), інші наполягають на об'єднанні за змістом і формою організації навчання як спільної навчальної діяльності педагога і учня (В.І. Лозова, П.Г. Москаленко, Г.В. Троцко), треті акцентують на меті використання суміжних знань, що здійснюють вплив на формування особистих якостей у процесі навчання (Б. Ведмеденко) [2; 4; 8].

Міжпредметні зв'язки варто запроваджувати в навчально-виховному процесі як загальнопедагогічну категорію, що характеризує основні компоненти навчально-виховного процесу. Саме така організація навчального процесу дає змогу підвищити його ефективність.

Аналіз останніх публікацій за темою дослідження. Особливості фізичного виховання учнів висвітлено в багатьох працях. Теоретико-методичні основи розглядаються в роботах О.І. Бондарчука, Е.С. Вільчовського, Т.Ю. Круцевіч, Н.В. Москаленко.

О.І. Бондарчук розглядає можливості в оновленні змісту викладання предмету «фізична культура» через взаємозв'язок школи і сім'ї у фізичному вихованні учнів, починаючи з першого класу. Саме з початкової школи учні потребують уваги, обсяг їхньої рухової активності знижується порівняно з дошкільнятами на 40–50% (К. Огніста,

2003; Е. Вільчовський, 2004; Н. Москаленко, 2010; І. Лисак, 2016).

І. Лисак вважає, що процес фізичного виховання, зважаючи на зміни у програмі з фізичної культури, має враховувати інтереси і спортивні вподобання школярів, а також мотиви до занять фізичною культурою, а вчителі використовують тільки зміст варіативних модулів, які обирають за «старою» системою на свій розсуд.

Міністр освіти і науки України Л.М. Гриневич твердить: «<...> інституційний фундамент для впровадження реформи варто формувати вже зараз. Образ майбутнього варто наповнювати змістом. Маємо створити нові механізми, правила, процедури, нову культуру управління й співпраці».

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у розкритті особливостей викладання вчителем фізичної культури у процесі навчання.

Сьогодення пропонує учням вільно та свідомо обирати напрями фізкультурно-спортивної діяльності. Можливості певного виду спорту або фізкультурно-оздоровчого напрямку стають початком осмисленого вибору форм рухової активності, що відповідають індивідуальним фізичним і духовним потребам учнівської молоді. Успіхом вирішення завдань фізичного виховання є правильне поєднання фізичних засобів, що забезпечує кваліфіковане проведення занять фізичними вправами. Проводяться дослідження щодо методики викладання вчителем предмету «фізична культура» з новітніми підходами до змісту уроку з урахуванням потреби учнів у оволодінні практичними знаннями, зацікавленості займатися фізичними вправами не тільки під час навчальних занять, а і в позанавчальний час. Педагогічна майстерність вчителя спрямовується на вміння організувати діяльність учнів на систематичні заняття спортом та уміння управляти цією діяльністю. Науково-практичне завдання полягає у визначенні готовності вчителя до інновацій змісту освіти і форм навчання.

Викладення основного матеріалу дослідження. Законопроект «Про освіту» прописується сертифікація вчителів як нової незалежної системи з двома ключовими складовими частинами – знання вчителем предмету, який він викладає та методики викладання.

Вчитель, який підвищує свій професійний рівень, має глибоко розуміти предмет, який він викладає. Застосовуючи це в своїй педагогічній діяльності, вчитель допомагає учням отримувати знання про природу рухів, бережливе ставлення до власного



здоров'я, визначити пріоритети під час досягнення мети, створити уявний маршрут подолання фізичного навантаження.

Педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності. Спрямованість і професійні знання вчителя забезпечують цілісність системи, що самоорганізується завдяки професійній компетентності.

Основи педагогічної направленості, у свою чергу, створюють основу для теоретичних узагальнень у вигляді систем науково обґрунтованих методичних рекомендацій, властивих педагогічному процесу з контингентом тих, хто займається фізкультурою та спортом [6].

Освітні завдання. Спеціальні знання – знання, що дають змогу ефективно займатися фізичним вдосконаленням, грамотно впроваджувати здоровий спосіб життя, правильно зосередити увагу на оздоровчих системах, що відповідають власному стану здоров'я.

Фізична освіта – фундамент з оволодіння рухових умінь і навичок різної координаційної складності, а також оволодіння уміннями і навичками педагогічного застосування у повсякденному житті елементів фізичної культури.

Оздоровчі завдання полягають у підвищенні енергетичного потенціалу організму людини, спрямованого на рухову активність (загартування, розвиток фізичних якостей, раціональне харчування).

Виховні завдання полягають у комплексному використанні різних вихованих засо-

бів (естетичного, розумового, морального, трудового) з метою формування мотивації до самовдосконалення учня до фізичного виховання, навчити основам здійснення (Рис. 1).

Критерієм оцінки професійної діяльності педагога є визначення, формулювання, розроблення і відбір змісту навчального процесу. Від реалізації поставлених завдань залежить педагогічна направленість предмету «фізична культура», а саме: оптимізація навчання, яка спрямована на виведення учня на безпечний рівень здоров'я, ціннісного ставлення до власного здоров'я, формування стійких принципів ведення здорового способу життя, зміцнення фізичного стану.

У теоретичній основі Л. Шульмана вчителі мають володіти двома видами знання: знання змісту, точніше, «глибоке» знання навчального предмета та знання того, як розробляти навчальні програми.

По-перше, навчання є процесом, ефективність якого залежить від умов, що учень обізнано, свідомо бере активну участь у створенні своїх власних знань і розумінні. Отримані знання стають актуальними і значущими для учня після підкріплення попереднього знання і досвіду.

На першій стадії відбувається сприймання, осмислення і запам'ятовування матеріалу, що вивчається, або засвоєння теоретичних знань.

На другій стадії засвоюються навички і вміння практичного застосування знань, що вимагає проведення спеціальних тренувальних вправ.

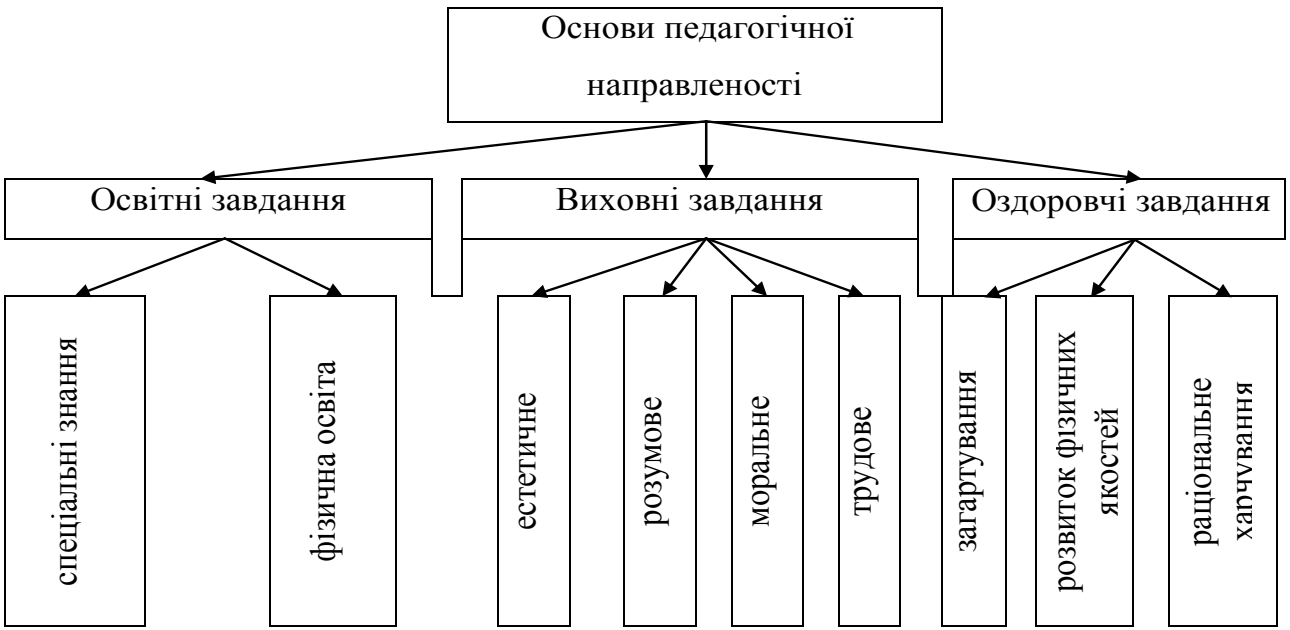


Рис. 1. Основи педагогічної направленості



На третій стадії здійснюється повторення, поглиблення і закріплення знань, удосконалення практичних умінь і навичок.

Визначаючи зміст дослідження по формуванню вмінь і навичок з основних видів руху (ходьби, бігу, стрибків, метання, пересування на лижах), ми орієнтувалися на рівень знань фізичної культури та фізичний стан учнів. Для зацікавленості заняттями фізичною культурою навчальний матеріал дібраний із метою формування в учнів життєво необхідних рухових умінь і навичок, потрібних у повсякденному житті. Крім того, застосовувались різноманітні вправи, що не мають прикладного значення, але потрібні для всебічного фізичного розвитку школярів. Важливо, аби учні опанували правильну техніку виконання фізичних вправ, бо лише за цієї умови можливий їхній гармонійний розвиток. Вправи мають відповідати віковим особливостям учнів, оптимально дозуватися, мати відповідний темп виконання, узгоджуватися з диханням.

Вчитель здійснює контроль за якістю оволодіння вивченим матеріалом і спонукає учнів до самоконтролю. Регулювання важливе й для врахування індивідуальних особливостей і здібностей школярів. Учням, які виявляють здібності в навчанні, дають складніші рухові вправи або додаткові навчальні завдання з метою сприяння їхньому фізичному розвитку. Учням, які відчують труднощі, педагоги приділяють більше уваги, допомагають їх подолати.

Раціональному використанню вправ сприяє чітке формулювання перед учнями навчального завдання, демонстрація способів виконання, поступове ускладнення їх з урахуванням вікових можливостей та індивідуального розвитку школярів, володіння ними навичками самоконтролю, а також диференційований аналіз та оцінка результатів їх виконання [7].

Закріплення знань відбувається шляхом автоматизації дій. Автоматизація може виконуватися на різному рівні – на рівні вміння, навичок, звичок. Навички, уміння і звички формуються в багаторазових вправах.

Удосконалення практичних умінь і навичок, набуття, уточнення і закріплення знань відбувається паралельно із засвоєнням техніки фізичних вправ та вдосконаленням фізичних якостей [9].

Знання сприяють якісному оволодінню руховими навичками, розвитку в дитини потреби у фізичному вдосконаленні, вихованню звички до самостійних занять фізичними вправами [5].

По-друге, розроблення навчальних програм містить методику викладання. Викла-

дач застосовує методи навчання відповідно до готовності учня до засвоєння знань, умінь і навичок, тому що це процес двосторонній.

Повноцінні знання, міцні навички, високий рівень загального розвитку учнів досягається за умов, якщо вчитель вміє відібрати і правильно використати найбільш раціональні у кожній конкретній ситуації методи і методичні прийоми. У процесі викладання учителі застосовують велику кількість методичних прийомів із метою активізації сприймання, засвоєння фізичних вправ, посилення інтересу до занять фізичною культурою тощо. Обсяг методичних прийомів, якими користується вчитель, визначає ефективність викладання предмету.

Вчитель має зважати на важливі аспекти можливостей учнів, стать, мотивацію, фізичний стан або попередні знання та навички, які можуть вплинути на їх реакцію на різні форми подання і викладу матеріалу.

Основними функціями вчителя у стимулюванні дій учнів заради досягнення навчальної мети є: створення умов для включення учнів у пізнавальну, рухову активність; забезпечення емоційної підтримки учнів під час виконання фізичних вправ, ігрових моментів; створення ситуацій успіху для кожного учня у змагальних вправах; забезпечення загального позитивного емоційного фону.

Під час стимулювання навчальної діяльності учнів основними педагогічними завданнями вчителя є: формування мотиву досягнення, налаштування на успішне виконання завдань та вправ; забезпечення умов для успішної діяльності, зацікавлення пізнавальним процесом; формування свідомого ставлення учнів до результатів навчальної діяльності; перетворення результату на мотив для нової пізнавальної діяльності.

Із метою розвитку інтересів учнів, їхніх здібностей та нахилів, реалізації інтелектуальних можливостей кожного та включення всіх учнів у суспільно-громадську діяльність та заохочення до позаурочної діяльності використовують: занесення найкращих спортсменів школи до стенду пошани школи, записи подяки до особової справи, вручення листів – подяк батькам, надання рекомендацій кращим випускникам школи – спортсменам для вступу у ВНЗ; нагородження грамотами та дипломами адміністрації школи, переможців конкурсів, спортивних змагань, нагородження цінними подарунками учнів, які посіли призові місця у шкільних та обласних змаганнях, змаганнях Всеукраїнського рівня; створення в школі «Галереї пошани школи», де висвітлено найкращих спортсменів, лідерів,



фізоргів школи, активістів року, спортсменів року; організацію та проведення огляду конкурсу школи спортивної майстерності учнів «Кращий спортсмен року» тощо; рекомендації кращим спортсменам школи, активістам, переможцям змагань для відпочинку в таборах «Артек» (Буковель), «Молода гвардія», літніх таборах, оздоровчих центрах; вибір в органи загальношкільного самоврядування; вручення посвідчень «Кращий лідер класу», «Кращий фізорг, суддя», «Найкращий активіст фізичного виховання в школі», «За успіхи в навчальній діяльності» тощо [3].

Ефективність позакласної роботи забезпечується у разі дотримання умов:

- тісний зв'язок із навчально-виховною роботою (наступність змісту, організаційно-методичні прийоми тощо);
- доступність занять і різноманітність форм, що забезпечують включення у фізкультурно-спортивну діяльність широкого контингенту учнів;
- спадкоємність принципів і методів усієї системи позакласної освітньо-виховної роботи за широкої участі учнівського активу;
- залучення батьків і шефів до матеріально-технічного забезпечення умов для занять, до керівництва секціями, командами;
- чітке керівництво з боку адміністрації та вчителів діяльністю шкільного колективу фізичної культури [1].

Отже, колектив фізичної культури відіграє важливу роль у виховному процесі школи. Його робота ефективна через урахування таких принципів: систематичність, послідовність, спланованість. Основними завданнями є залучення школярів у систематичні заняття фізичною культурою, спортом і туризмом, поглиблення умінь і навичок учнів, отриманих на уроках, сприяння формуванню у школярів військово-прикладних знань і вмінь, що реалізується за спільної виховної та пропагандистської роботи школи та сім'ї.

Щоб фізична культура позитивно впливала на здоров'я людини, необхідно дотримуватись певних правил: засоби і методи фізичного виховання мають застосовуватись тільки такі, які мають наукове обґрунтування їхньої оздоровчої цінності; фізичні навантаження мають плануватись відповідно до можливостей учнів; у процесі використання всіх форм фізичної культури необхідно забезпечити регулярність і єдність лікарського, педагогічного контролю і самоконтролю.

Принцип оздоровчої спрямованості зобов'язує спеціалістів фізичної культури і спорту так організувати фізичне виховання, щоб воно виконувало і профілактич-

ну, і розвиваючу функцію. Це означає, що з допомогою фізичного виховання необхідно: удосконалювати функціональні можливості організму, підвищуючи його працездатність до негативних впливів; компенсувати недостатню рухову активність, яка виникає в умовах сучасного життя. Фізичне виховання формує позитивне ставлення до здорового способу життя, відповідальне ставлення до зміцнення свого здоров'я, придбання навичок дотримуватись санітарно-гігієнічних норм, режиму дня та харчування, фізичне, духовне і психічне загартовування.

Висновки з проведеного дослідження. Майстерність вчителя полягає в правильному застосуванні вибору методів навчання, використанні різних форм організації учнів у процесі занять фізичними вправами, сприянні зміцненню їх здоров'я, належному фізичному розвитку, формуванню вміння і навичок у різних видах рухів, розвитку рухових якостей, постійного інтересу до систематичних занять фізичними вправами і спортом, співвідношенні фізичного виховання з розумовим, естетичним та трудовим.

Розглянуті основні функції вчителя у стимулюванні дій учнів заради досягнення навчальної мети, педагогічні завдання щодо стимулювання навчальної діяльності учнів у розвитку інтересів, їхніх здібностей та нахилів, зосереджено увагу на ефективності позакласної роботи та принципах оздоровчої спрямованості фізичної культури і спорту в поєднанні з фаховою компетентністю вчителя фізичної культури.

Впровадження передового досвіду, вибору ефективних методів навчання застосовується через методичні наради, підвищення кваліфікації вчителів в інститутах безперервної освіти та аналіз кращих робіт учасників огляду-конкурсу на кращий стан фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Виховання особистості / І.Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – Т. 2. – С. 215–225.
2. Бондар В.І. Педагогіка і філософія: взаємодія і взаємозв'язок / В.І. Бондар // Вища освіта України. – 2002. – № 3. – С. 14–18.
3. Васьков Ю.В. Уроки фізкультури в загальноосвітній школі 10–11 класи / Ю.В. Васьков, І.М. Пашков – Х.: Торсінг, 2004. – 256 с.
4. Ведмедко Б.Ф. Теорія формування позитивної звички : автореф. дис. ...докт. дис. із теорії і історії педагогіки : 13.00.01 / Б.Ф. Ведмеденко. – Чернівці, 1999. – 46 с.
5. Дистервер А. Избранные педагогические сочинения / А. Дистервер. – М. : Учпедгиз, 1956. – 374 с.



6. Івашенко В.П. Теорія і методика виховання. Підручник. Ч. 1 / В.П. Івашенко, О.П. Безкопильний. – Черкаси : Видавництво, 2005. – 420 с.

7. Козленко М.П. Виховання у школярів інтересу до фізкультури і спорту / М.П. Козленко. – К. : Знання, 1982. – 48 с.

8. Лозова В.І. Педагогіка / В.І. Лозова, П.Г. Москаленко, Г.В. Троцько. – К., 1993.

9. Носко М.О. Теоретичні та методичні основи формування рухової функції у молоді під час занять фізичною культурою та спортом : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.09 / М.О. Носко. – К., 2003. – 430 с.

10. Педагогічна майстерність: Підручник / За ред. І.А. Зязюна. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.

УДК 378.6:658

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ БЕЗПЕКИ ЛЮДИНИ

Повстин О.В., к. е. н., доцент,
завідувач кафедри права та менеджменту у сфері цивільного захисту
Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

У статті проаналізовано особливі умови управлінської діяльності фахівців у галузі безпеки людини, зокрема співробітників підрозділів служби цивільного захисту, служба яких є доволі складною та протікає в умовах небезпеки та ризику. Управлінську діяльність керівника підрозділу розглянуто як цілеспрямований, послідовний, здійснюваний на основі єдиноначальності та статутних вимог вплив на підпорядкований йому колектив та інших осіб з урахуванням специфічних закономірностей функціонування органів управління та підрозділів у системі цивільного захисту.

Ключові слова: управлінська діяльність, функції управлінської діяльності, безпека людини, оперативно-рятувальні підрозділи, екстремальні умови, професійні ролі керівника.

В статье проанализированы особые условия управленческой деятельности специалистов в области безопасности человека, в том числе сотрудников подразделений службы гражданской защиты, служба которых достаточно сложна и протекает в условиях опасности и риска. Управленческая деятельность руководителя подразделения рассмотрена как целенаправленное, последовательное, осуществляемое на основе единоначалия и уставных требований влияние на подчиненный ему коллектив и других лиц, с учетом специфических закономерностей функционирования органов управления и подразделений в системе защиты.

Ключевые слова: управленческая деятельность, функции управленческой деятельности, безопасность человека, оперативно-спасательные подразделения, экстремальные условия, профессиональные роли руководителя.

Povstyn O.V. FEATURES OF MANAGEMENT ACTIVITY OF SPECIALISTS IN THE FIELD OF SAFETY OF HUMAN

This article was analyzed the special conditions of management activity of specialists in the field of human security, in particular the employees of the units of the Civil Protection Service, whose service is quite complex and proceeds in conditions of danger and risk. The management activity of the head of the unit is considered as purposeful, consistent, carried out on the basis of united authority and statutory requirements, the influence on the subordinate staff and other persons, taking into account the specific laws of the functioning of the governing bodies and units in the civil protection system.

Key words: administrative activity, functions of administrative activity, safety of man, operatively-rescue subdivisions, extreme terms, professional roles of leader.

Постановка проблеми. Завдання реалізації політики держави в галузі безпеки людини покладено на Державну службу України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС), а саме в контексті реалізації державної політики у сфері цивільного захисту, захисту населення і територій від надзвичайних ситуацій, запобігання їх виникненню, ліквідації наслідків надзвичай-

них ситуацій, рятувальної справи, гасіння пожеж, пожежної та техногенної безпеки, діяльності аварійно-рятувальних служб, а також гідрометеорологічної діяльності. Професійна діяльність багатьох фахівців у цій галузі передбачає бойові чергування, роботу з пожежною та аварійно-рятувальною технікою та відповідним обладнанням, проведення заходів щодо запобігання над-



звичайних ситуацій і недопущення їх виникнення, виконання робіт із ліквідації їх наслідків. Оперативно-рятувальним підрозділам доводиться діяти в екстремальних умовах в режимі постійної боєздатності та боєготовності, що потребує високого рівня професійної дисципліни. Зважаючи на непрогнозованість надзвичайних ситуацій та їх загрозу для життя, співробітники рятувальних служб, задіяні в ліквідації наслідків аварії чи катастрофи, змушені працювати у ризиконебезпечних умовах.

Важливими завданнями професійної діяльності працівників ДСНС є також здійснення профілактичних заходів із запобігання надзвичайних ситуацій, навчання населення та персоналу господарських об'єктів ефективних і послідовних дій у разі їх виникнення, підтримання високого рівня готовності особового складу оперативно-рятувальних підрозділів ДСНС. Її досягнення актуалізує потребу постійного вдосконалення системи запобігання та ліквідації надзвичайних ситуацій, перегляду традиційних підходів до організації цивільного захисту [4]. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність професійної підготовки у ВНЗ ДСНС висококваліфікованих фахівців у галузі безпеки людини, з розвинутими належними особистісними і професійними якостями, здатних адекватно діяти в екстремальних умовах, оперативно ухвалювати рішення в умовах дефіциту інформації й часу на її осмислення та нести за них відповідальність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему формування управлінської компетентності в майбутніх фахівців у галузі безпеки людини вивчали такі науковці і практики: А. Балицька, О. Болотин, В. Брагін, В. Гречка, Т. Данилова, Т. Ілюшина, М. Козяр, В. Король, І. Лаухіна, Е. Лукьянчиков, Ю. Панков, В. Покалюк, Р. Ратушний, М. Северін, В. Солнцев тощо.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як обґрунтовано стверджують провідні дослідники, професійна діяльність особового складу органів і підрозділів ДСНС має низку соціально-психологічних особливостей [6, с. 18]. Різноманітна та багатоаспектна природа їхньої діяльності потребує підготовленості до виконання функцій рятувальника, представника державної влади, фахівця інженерно-технічного профілю, керівника, психолога, соціолога, медика тощо, залежно від обставин конкретної надзвичайної ситуації та перебігу оперативно-рятувальних робіт [7, с. 7]. Зважаючи на непередбачуваний розвиток надзвичайних ситуацій в особистісно-пси-

хологічному сенсі, варто зазначити, що фахівцям у галузі безпеки людини треба: мати високий морально-вольовий потенціал для мобілізації всіх внутрішніх сил, щоб успішно протистояти впливу різноманітних стресогенних чинників, зберігаючи при цьому необхідну працездатність; вміти адекватно та своєчасно реагувати на раптовість і швидкість змін у надзвичайній ситуації; долати наслідки впливу психологічних навантажень тощо.

Збільшення обсягу та складності завдань із ліквідації надзвичайних ситуацій в Україні, упровадження інноваційних засобів запобігання та боротьби з наслідками природних і техногенних аварій і катастроф потребують формування та розвитку у фахівців у галузі безпеки людини не лише високого рівня підготовленості до виконання рятувальних робіт в особливих умовах, а й всебічного розвитку їхніх управлінських якостей, оскільки важливою складовою частиною діяльності в цій галузі є організація й управління груповим виконанням поставлених завдань. Тому випускники ВНЗ ДСНС мають не лише кваліфіковано орієнтуватися у спеціально-професійній і науковій царинах, а й уміти, відповідно до посадових обов'язків, продукувати управлінські рішення, аргументовано відстоювати їх і забезпечувати їх виконання. Для цього необхідно, щоб вони були належним чином підготовлені, а отже, викладачі профільних ВНЗ мають організувати оптимальну навчально-пізнавальну діяльність курсантів і студентів у царині менеджменту, а також розвивати в них раціональне та творче управлінське мислення.

Як переконає практичний досвід, ефективність цивільного захисту населення суттєво залежить саме від її продуманої організації та оптимального управління. Керівники органів і підрозділів ДСНС в усьому світі вважаються винятковою групою, оскільки серед усіх видів діяльності їхня належить до найбільш складних, напружених і відповідальних. Керівник (командир) підрозділу ДСНС як суб'єкт управлінської діяльності – це фахівець, наділений статусом і роллю провідника професійного колективу, що реалізує соціально-управлінську позицію в галузі безпеки людини та соціального і професійного розвитку колективу, що працює в галузі безпеки людини [10].

Управлінську діяльність керівника підрозділу розглядаємо як цілеспрямований, послідовний, здійснюваний на основі єдиноначальності та статутних вимог вплив на підпорядкований йому колектив та інших осіб з урахуванням специфічних закономір-



ностей функціонування органів управління та підрозділів у системі ДСНС [10]. Особливості її структури та змісту пов'язані з функціональними ланками управління в галузі безпеки людини, що зумовлює переважно розумовий, творчий характер управлінської діяльності керівників. Основний її зміст полягає в оцінюванні ситуації, постановці цілей, прийнятті рішень, розробленні способів і прийомів управління для досягнення поставленої мети, організації спільної діяльності колективу з метою виконання прийнятих рішень і реалізації інших функцій відповідно до конкретних завдань і напряму діяльності [12, с. 72].

Вивчення практики роботи керівників підрозділів ДСНС України та наукових публікацій [1; 3; 7; 9; 10; 12; 14] дало змогу виявити та систематизувати низку особливостей управлінської діяльності фахівців у галузі безпеки людини:

- детермінованість цілей і виконуваних завдань діяльності призначенням підрозділів і службовими обов'язками;
- детальна соціально-правова, функціональна і часова регламентація службової діяльності, управлінських і виконавчих дій та владних повноважень;
- неперервне планування діяльності та прогнозування ефективності роботи підрозділу;
- неалгоритмічний характер багатьох управлінських дій і операцій у різноманітних умовах, зокрема складних, непередбачуваних і ризиконебезпечних;
- опосередкований і дистанційний характер управління підлеглими;
- необхідність узгодження професійних функцій усього колективу чіткими управлінськими впливами;
- щоденна постановка завдань підлеглим і контролювання їхньої діяльності;
- потреба налагодження ефективної взаємодії з різними категоріями осіб і організацій;
- застосування методів психолого-педагогічного впливу на підлеглих;
- оцінювання ефективності діяльності підрозділу за результативністю виконання обов'язків усіма співробітниками;
- невизначеність рольових обов'язків і широкий діапазон посадових інструкцій;
- необхідність всебічної (спеціально професійної, психологічної, управлінської, економічної, юридичної тощо) підготовленості керівників, сформованості їхніх управлінських якостей відповідно до мети, завдань і функцій підрозділу;
- екстремальність і специфічність предмету професійної діяльності; супутні психічні та фізичні перевантаження;

– підвищена моральна та громадянська відповідальність за характер, результати і наслідки своєї діяльності тощо.

Виокремлені особливості розкривають узагальнені компоненти управлінських функцій, які забезпечують успішне вирішення професійних завдань керівниками підрозділів ДСНС України. Управлінські функції, у свою чергу, відображають професійні рольові позиції та важливі якості особистості, що характеризують її здібності до управління колективом, а отже, завдання управлінської підготовки курсантів і студентів.

Аналіз наукових джерел із досліджуваної проблеми показав, що управління підрозділами ДСНС України варто розуміти як цілісний багатофункціональний процес. Причому практично всі управлінські функції в галузі безпеки людини реалізуються керівниками в щоденній взаємодії з особовим складом і орієнтовані на: 1) управління здійсненням заходів державного нагляду, пов'язаних з оглядом, оцінкою та прогнозом стану безпеки життєдіяльності; 2) управління органами і підрозділами ДСНС із метою досягнення високої бойової готовності особового складу; 3) безпосереднє управління особовим складом та іншими групами осіб під час ліквідації надзвичайних ситуацій та їх наслідків; 4) управління соціальним і професійним розвитком власного колективу чи організації [10]. До останнього пункту належить реалізація навчально-виховних завдань у процесі управлінської діяльності керівників структурних підрозділів ДСНС, що актуалізувалась внаслідок зростання вимог суспільства до особистості фахівців у галузі безпеки людини, зокрема їхніх моральних, громадянських і патріотичних рис [15, с. 78].

Науковцями доведено, що від ефективного вирішення організаційно-управлінських завдань залежать: рівень організації професійної діяльності підрозділу ДСНС; забезпечення належної готовності особового складу до ліквідації надзвичайних ситуацій; результативна побудова та реалізація завдань повсякденної діяльності [1, с. 47]. Це потребує від керівника належного розуміння інтересів очолюваного ним підрозділу та представлення цих інтересів у тісній взаємодії зі структурами ДСНС (вищими за підпорядкуванням органами, управліннями ДСНС України та їх керівниками) та зовнішніми організаціями – державними, місцевими правоохоронними та іншими органами влади, навчальними закладами, партнерами в галузі безпеки людини і пов'язаними громадськими організаціями. Психологічним підґрунтям цієї взаємодії є особистий



авторитет керівника, заснований на сукупності його якостей, передусім професійних, управлінських і лідерських, які ми розглянемо нижче.

Функції сучасного керівника (менеджера) полягають в організації та плануванні діяльності організації та своєї особистої роботи, проведенні зборів, нарад, зустрічей, переговорів, розподілі, контролюванні та координації роботи підлеглих, перевірці й оцінюванні результатів роботи працівників, організації підготовки звітів та інших документів, вивчення директивних документів, прийомі відвідувачів, опануванні нових технологій управління, ознайомленні з інноваціями науки і техніки, підвищенні ділової кваліфікації, формуванні ефективної команди та сприятливого мікроклімату у колективі, генеруванні та втіленні ідей і пропозицій. Характерною ознакою, яка, на нашу думку, перетворює фахівця на ефективного керівника, є його повноваження ухвалювати управлінські рішення [12, с. 73].

Як свідчить аналіз наукової літератури, дослідники не мають одностайних поглядів на перелік *управлінських функцій керівників підрозділами ДСНС*, що є складовими елементами управління їхніми підрозділами (групами, колективами, командами). Це зумовлює різні підходи до класифікації функціональної структури управлінського процесу в цій галузі. У низці досліджень найважливішими компонентами управління зазначаються: мотиви, мета, планування, опрацювання інформації, оперативний образ або концептуальна модель прийняття рішень, керівні дії, перевірка їх результатів і, за необхідності, корегування. Заради прийняття правильних рішень система і зміст управлінської діяльності фахівців мають спиратися на відповідне інформаційне підґрунтя [10]. Тому виокремлюють три стадії управлінської діяльності керівників підрозділів ДСНС: пізнавальну, творчу й організаційну. На пізнавальній стадії керівники формують образ управлінської ситуації, який становить інформаційну основу для творчої стадії управління, пов'язаної з прийняттям рішень та розробленням програми дій особового складу підрозділів ДСНС у певній ситуації. Організаторська стадія відображає заходи щодо виконання прийнятого рішення.

На наш погляд, така схема управлінських функцій фахівців у галузі безпеки людини є недосконалою, адже, охоплюючи теоретично виділені елементи процесу управління, ці три стадії неповною мірою відображають усю специфіку управління підрозділом ДСНС України. Єдиний управлінський цикл

утворюють послідовні та взаємозалежні етапи. Кожен управлінський цикл має свій зміст, пов'язаний з особливостями діяльності підрозділу.

Зауважимо, що засновник теорії наукової організації праці Ф. Тейлор зміст роботи керівника відобразив так: «Плануй – роби – споглядай – впливай» [17]. Ця формула досі є актуальною для визначення фаз управлінського циклу.

Однак ми, слідом за іншими дослідниками, пропонуємо такий підхід до структури процесу управління підрозділом ДСНС України, який враховує, що в управлінському циклі необхідно передбачити всі притаманні йому види управлінської діяльності, що виконуються в певній послідовності [3, с. 44]. Відповідно до цього підходу, управлінський акт потребує не лише отримання й опрацювання інформації про надзвичайну ситуацію, прийняття рішення та вироблення плану дій стосовно необхідних заходів з її ліквідації чи запобігання. Діяльність фахівців різних напрямів галузі безпеки людини щодо ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій передбачає: осмислення поставленого завдання; формування мотивів і розроблення плану оперативних дій; самостійне прийняття управлінських рішень і забезпечення їх реалізації, цілеспрямоване застосування аварійно-рятувальних засобів (спеціальної техніки, обладнання, вогнегасних речовин тощо); планування, організація, координування та контролювання діяльності особового складу; регулювання дій відповідно до завдань; адекватне оцінювання результатів діяльності та їх відповідності запланованим [11, с. 115–116]. Перед безпосередньою організацією та реалізацією запланованих заходів необхідно провести роз'яснення сутності виконання робіт і мотивування виконавців, що супроводжується відповідною психологічно-настановчою роботою. Це так звана оперативно-екстремальна підготовка до вирішення певного завдання або завдань у конкретній надзвичайній ситуації, що відбувається зазвичай безпосередньо перед виїздом на її ліквідацію [5, с. 204]. Не варто забувати про координацію виконання поставлених завдань бійцям підрозділу ДСНС (чи іншими фахівцям у галузі безпеки людини) відповідно до визначеної мети. Не менш важливим моментом є вироблення та прийняття ухвали щодо коригування подальших дій особового складу, спрямованих на виконання поставленого перед підрозділом ДСНС завдання. Також, за цим підходом, завершальним етапом управлінського акту є аналіз і оцінювання досягнутого результату та внесенням необхідних



коректив у подальшу роботу оперативно-рятувального підрозділу [13, с. 44–51]. Такий підхід до управління відображає, на наш погляд, його логіку і завершеність, оскільки відтворює послідовність конкретних дій та операцій керівника підрозділу ДСНС, що відбуваються під час ліквідації надзвичайної ситуації. Безперечно, цим його управлінські функції не обмежуються, однак ми вважаємо за доцільне розглянути, передусім, найскладніші аспекти управлінської діяльності, які потребують особливої підготовки і вирізняють службові обов'язки саме фахівців у галузі безпеки людини. Зауважимо, що ми не розглядаємо надзвичайно важливих функцій, які притаманні управлінцям на вищому рівні, а саме стратегічну, що передбачає постановку цілей організації, розроблення стратегії досягнення мети і планування діяльності, та пов'язану з нею експертно-інноваційну, яка спрямовує процес розроблення та впровадження нових видів діяльності та послуг, створює умови для організаційних перетворень у галузі. Крім того, дослідники виокремлюють також адміністраторську, експертно-консультативну, представницьку, виховну, психотерапевтичну, комунікативно-регульовальну, інноваційну, дисциплінарну та інші функції [9, с. 151].

Враховуючи викладене та спираючись на положення системного підходу, *управлінська діяльність керівника підрозділу ДСНС України* розглядаємо як систему, що містить: формування цілей управлінського процесу, визначені функції, рольові позиції керівника, важливі для нього управлінські якості, які в комплексі дають можливість створити інформаційну базу про об'єкти управління, прогнозувати необхідні дії, щоб прийняти правильні рішення та організувати їх виконання, здійснити координування, контроль і оцінювання результатів роботи задля досягнення мети діяльності підрозділу в галузі безпеки людини (рис. 2.1).

Оскільки регулювання процесу управління підрозділом ДСНС України тісно пов'язане з діяльністю усього колективу (особового складу), його елементи утворюють єдину функціональну систему спільної діяльності керівника і підлеглих. Системоутворюючим чинником цієї системи є мета діяльності підрозділу ДСНС України, на досягнення якої орієнтований управлінський процес загалом і виконання службових завдань у кожному конкретному випадку [3, с. 44].

На рис. 1 видно, що основними функціями управління керівника підрозділу є: одержання й опрацювання інформації, планування відповідних заходів на її основі,

мотивувальна та роз'яснювальна робота з підлеглими, організація діяльності підрозділу відповідно до завдань і обставин, координування зусиль усіх виконавців, моніторинг виконання із необхідним коригуванням роботи і завершальний контроль з аналізом і висновками на майбутнє. Як уже зазначалося, управлінська діяльність керівників підрозділами ДСНС України є цілісним багатофункціональним процесом, тому її зміст не може бути зведений до виконання окремої або лише деяких функцій.

Практика свідчить, що зміст управлінської діяльності керівників підрозділами ДСНС України розкривається під час вирішення різноманітних професійних (зокрема надзвичайних) ситуацій, в яких виявляються різні види цієї діяльності. Реагування керівника підрозділу на певну ситуацію, викликану зовнішніми обставинами, інтегрує всі аспекти та функції управління [10].

Таким чином, управлінська діяльність охоплює низку дій, спрямованих на запобігання та ліквідацію надзвичайних ситуацій, які становлять зміст визначених функцій управлінської діяльності керівників підрозділів ДСНС, що відображено в табл. 1.

Як видно з табл. 1, зміст управлінської діяльності керівників підрозділів ДСНС України полягає в умінні самостійно й оперативно визначати цілі та завдання діяльності підрозділу в конкретній ситуації, прогнозувати результати й можливі наслідки управлінської діяльності, приймати оптимальні рішення й організовувати їх реалізацію задля безпеки життєдіяльності людей. У цьому контексті варто зауважити, що в низці досліджень наголошується на здатності керівників підрозділів ДСНС мобілізувати особовий склад на виконання прийнятих рішень як найбільш значущій в управлінській діяльності [3, с. 78], тобто пріоритет надається організаційній функції.

Ми вважаємо, що всі розглянуті функції управління підрозділом ДСНС України є однаково важливими ланками цілісного управлінського процесу, тому мають комплексно та послідовно реалізуватися в повсякденних і особливих умовах, оскільки лише в такий спосіб можна забезпечити ефективність діяльності фахівців у галузі безпеки людини. Зауважимо, що для успішного виконання управлінських функцій майбутній фахівець у галузі безпеки людини має усвідомити себе суб'єктом управлінської діяльності, щоб адекватно оцінити власний потенціал щодо організації управління в системі ДСНС. Це допоможе йому правильно обрати шляхи і засоби своєї подальшої самореалізації. У зв'язку з цим професійна підготовка майбутніх фахівців



у галузі безпеки людини до управлінської діяльності має спрямовуватися на: усвідомлення курсантами і студентами ВНЗ ДСНС зростання соціальної значущості їхньої управлінської компетентності; поглиблення розуміння, що ефективне виконання управлінських функцій є важливою складовою частиною їхніх професійних обов'язків, яка сприяє покращенню якості роботи загалом [2, с. 9].

Визначення функцій керівників дає змогу визначити їхні основні управлінські ролі. Як керівники підрозділів ДСНС України, під час виконання службових обов'язків фахівців галузі безпеки людини одночасно виконують низку *професійних ролей*, передусім адміністратора, організатора, комунікатора, реформатора, а також «дипломата», медіатора, новатора, громадського діяча тощо. У менеджменті важливе значення мають безперервний управлінський контроль, контрольованість і передбачуваність результатів, забезпечення прямого та зворотного зв'язку, налагодження інформаційної систем і

цілої низки інших підсистем. Тому, щоб реалізувати у галузі безпеки людини справді наукову систему управління та організації праці, необхідно звернути увагу на те, щоб керівник був не лише адміністратором, а й дослідником, вихователем, прогнозістом, консультантом, психологом, а головне – лідером [12, с. 73]. Нині для керівників стають актуальними й нові ролі: наставник – керівник, який здатний передати іншим керівникам знання і навички поведінки в ситуаціях, в яких він сам домагався успіху; модератор – керівник, який здатний організувати обговорення ситуації або проблеми, з якої у нього ще немає рішення; ліквідатор перешкод; розподільувач ресурсів; переговірник; підприємець [9, с. 151].

Пропонуємо такі основні рольові позиції керівника підрозділу: адміністратор, організатор, фахівець, виконавець, координатор, дослідник, прогнозист, вихователь, комунікатор, консультант, психолог, новатор, лідер та громадський діяч. Роль – це характеристика особистості як члена колективу,

Таблиця 1

Зміст управлінської діяльності керівників підрозділів ДСНС України

Функції управлінської діяльності	Зміст управлінських функцій
Інформаційна	пошук, одержання й опрацювання необхідної інформації (збір даних) за допомогою традиційних та сучасних технологій; аналітична діяльність (визначення проблеми); підтримання оперативного зв'язку з вищими за підпорядкуванням інстанціями; забезпечення надійної комунікації з підлеглими; неперервний моніторинг виконання завдань
Планувальна	визначення цілей, вибір конкретних способів запобігання та ліквідації надзвичайних ситуацій; прийняття рішень; розроблення програми дій особового складу і плану відповідних заходів підрозділу під час надзвичайних ситуацій; добір і розміщення виконавців з урахуванням їх можливостей; прогнозування результатів; прогнозування професійного розвитку підлеглих
Мотивувальна	оцінювання можливостей бійців підрозділу, стимулювання та спонукання їх до максимального виявлення професійно важливих якостей у межах їхньої компетентності; фокусування мети; роз'яснювальна, навчально-виховна та психологічна робота з підлеглими; створення сприятливого морально-психологічного клімату; підтримування норм поведінки; переконання і натхнення, заохочення ініціативи і покарання працівників
Організаційна	мобілізація особового складу щодо виконання завдань із запобігання та ліквідації надзвичайних ситуацій; організація діяльності підрозділу відповідно до завдань, рішень і обставин; добір виконавців, делегування повноважень і розподіл завдань; інструктування; реалізація дій, пов'язаних з інформаційним, матеріально-технічним, навчально-методичним, бойовим і побутовим забезпеченням діяльності підлеглих
Координаційна	оперативна підготовка розпоряджень і вказівок; скерування, координування та регулювання дій особового складу у процесі ліквідації (або запобігання) надзвичайної ситуації та її наслідків; узгодження зусиль усіх виконавців
Коригувальна	налагодження зворотного зв'язку; оцінювання ризиків; рефреймінг; постійне та неперервне коригування робіт и, уточнення цілей, коректування прийнятих рішень і прийняття нових на основі даних про ефективність діяльності підрозділу, виконання поставлених завдань і можливі ускладнення
Контрольна	контролювання діяльності підпорядкованого підрозділу та аналіз її результатів; підбиття підсумків і визначення причин недостатньої ефективності власної управлінської діяльності; внесення змін і доповнень до програми дій щодо управління підрозділом і усунення помилок



соціальної організації, суспільства; певний набір дій або поведінки керівника, що зумовлені його роботою. Це система очікувань щодо поведінки індивіда, який займає певне положення, в його взаємодії з іншими особами і специфічних очікувань самого індивіда стосовно себе, тобто як він уявляє модель своєї власної поведінки у взаємодії з іншими людьми у професійній царині (М. Дойч і Р. Краусс). Вона відображає залучення особистості до діяльності конкретної організації, виконання в ній певних функцій та обов'язків відповідно до посадових інструкцій. Необхідною умовою для сприйняття й ефективного виконання тієї чи іншої ролі є так звана інтерналізація.

Наголосимо на важливості усвідомлення рольових позицій для професійно-психологічного становлення майбутнього фахівця. Відповідно до принципу єдності свідомості й діяльності, психологічні властивості особистості водночас виявляються та розвиваються у процесі її діяльності. Соціальна діяльність є провідною, стрижневою характеристикою особистості. Для формування відповідального, дисциплінованого, творчого фахівця необхідне забезпечення

можливостей ефективного виконання своїх ролей, які визначаються особливостями професійної та суспільної діяльності. Вирішення завдань прийняття особистістю цих ролей починається з профорієнтаційної роботи і профвідбору, безперервно продовжується у процесі навчання, а потім – під час професійної адаптації особистості [8]. На всіх етапах необхідні відповідні заходи, які сприяли б професійній і суспільній активності фахівців у галузі безпеки людини. Аналіз соціальних ролей необхідний для розуміння поведінки особистості та має велике значення для підготовки фахівців, що виконуватимуть управлінську діяльність. Отже, завдання педагогічного колективу – пояснити студентам і курсантам сутність кожної з цих рольових позицій.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, вивчення особливостей управлінської діяльності фахівців у галузі безпеки людини дало змогу: визначити структуру та основні функції (планування, організації, координування, мотивування, контроль) їхньої управлінської діяльності; виявити професійно-управлінські ролі керівника підрозділу ДСНС, зумовлені двостороннім

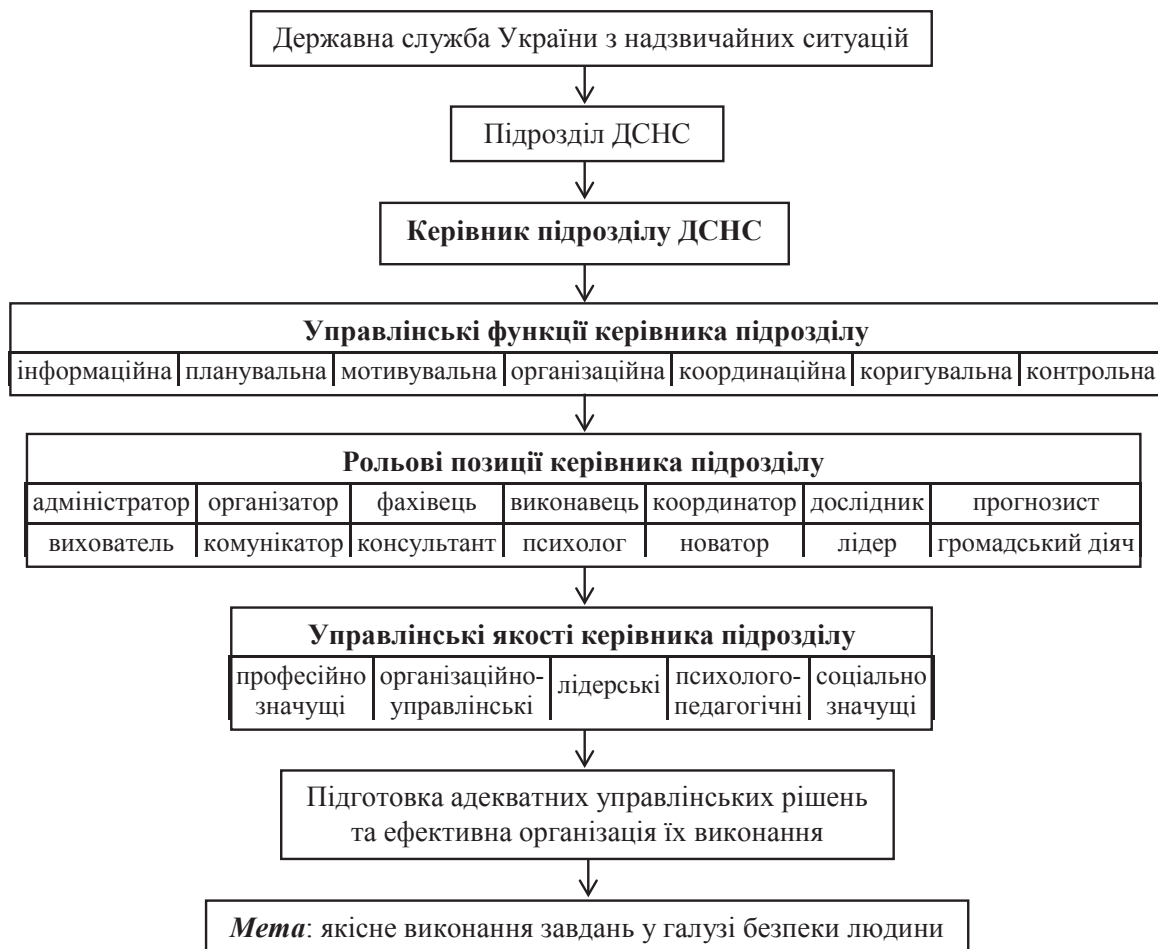


Рис. 1. Структура управлінської діяльності керівника підрозділу ДСНС України



характером процесу його активної взаємодії з особовим складом та іншими людьми (адміністратор, організатор, фахівець, виконавець, координатор, дослідник, прогностист, вихователь, комунікатор, консультант, психолог, новатор, лідер та громадський діяч).

До подальших напрямів наукового пошуку належать обґрунтування завдання підготовки курсантів і студентів до виконання управлінської діяльності, які полягають у формуванні в них сукупності професійних якостей, що забезпечують успішну організацію виконання підрозділами ДСНС України поставлених перед ними завдань, зокрема під час ліквідації надзвичайних ситуацій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Болотин А.С. Педагогическая технология формирования организационно-управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России / А.Э. Болотин, Т.В. Данилова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта : науч.-теорет. журнал. – 2014. – № 6(112). – С. 46–49.

2. Гречка В.М. Педагогічні основи підготовки керівних кадрів місцевого та об'єктового рівнів у сфері цивільного захисту до управлінської діяльності в процесі післядипломної освіти / В.М. Гречка // Бюлетень Науково-методичного центру навчальних закладів МНС України. – 2011. – № 19. – С. 7–10.

3. Данилова Т.В. Педагогическая технология формирования организационно-управленческой компетентности у курсантов вузов МЧС России : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.В. Данилова. – СПб, 2014. – 151 с.

4. Звіт про основні результати діяльності Державної служби України з надзвичайних ситуацій у 2016 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.dsns.gov.ua/files/2017/2/22/2016.pdf>.

5. Козяр М. Особливості підготовки фахівців цивільного захисту до діяльності в надзвичайних ситуаціях / М. Козяр, А. Литвин // Вісник Львівського державного університету безпеки життєдіяльності. – 2017. – Вип. 15. – С. 199–208.

6. Козяр М.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів із надзвичайних ситуацій : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.М. Козяр. – Вінниця, 2005. – 37 с.

7. Король В.М. Формування управлінської компетентності у майбутніх офіцерів пожежної

безпеки у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.М. Король. – К., 2014. – 20 с.

8. Кулініч І.О. Психологія управління : підручник для вищої школи / І.О. Кулініч. – К. : Знання, 2011. – 415 с.

9. Луцький О.Л. Характеристика змісту управлінської компетентності керівних кадрів Державної прикордонної служби України / О.Л. Луцький // Роль та місце психолого-педагогічної підготовки в професійному розвитку та становленні особистості сучасного фахівця в умовах євроінтеграції : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Хмельницький, 19–20 квітня 2012 р.). – Хмельницький : ХНУ, 2012. – С. 151–152.

10. Панков Ю.И. Профессиональная управленческая компетентность как фактор оптимизации деятельности руководителя государственной противопожарной службы: социологический анализ : автореф. дис. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.08 «Социология управления» / Ю.И. Панков. – М., 2003. – 25 с.

11. Покалюк В.М. Теоретичні засади адаптації до управлінської діяльності фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту МНС України / В.М. Покалюк, А.А. Балицька // Вісник Черкаського університету. Серія : Педагогічні науки. – Черкаси, 2008. – Вип. 125. – С. 115–119.

12. Ратушний Р.Т. Теоретичні основи і практичні аспекти менеджменту в органах і підрозділах цивільного захисту : навч. посібник / Ратушний Р.Т., Кузиляк В.Й., Саміло А.В., Повстин О.В. – Львів : ЛДУБЖД, 2015. – 348 с.

13. Саймон Г. Менеджмент в организациях : сокр. пер. с англ. с 15-го изд. / Саймон Г., Смитбург Д., Томсон В. ; общ. ред. и вступ. ст. А.М. Емельянов и В.В. Петрова. – М. : Экономика, 2005. – 335 с.

14. Северин Н.Н. Управление профессиональной деятельностью специалистов пожарной безопасности : [монография] / Н.Н. Северин. – Белгород : ООО «Планета-Полиграф», 2007. – 137 с.

15. Солнцев В.О. Педагогическая концепция воспитания в вузах государственной противопожарной службы МЧС России : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / В.О. Солнцев. – СПб., 2011. – 360 с.

16. Шленков А.В. Роль вузов в подготовке высококвалифицированных кадров «силовых ведомств» (на примере вуза ГПС МЧС России) / А.В. Шленков // Сервис безопасности России : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. – 2009. – С. 25–29.

17. Taylor F.W. The Principles of Scientific Management / F.W. Taylor. – New York and London : Harper & Brothers Publishers, 1919. – 154 p.



УДК 378

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ З ОБРОБЛЕННЯ ІНФОРМАЦІЇ Й ПРОГРАМНОГО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМОЮ ДИДАКТИЧНОЇ ТА ПРОГРАМНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ: ВІД КОЛЕДЖУ ДО ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Ратинська І.О., викладач

*ДЕЗ «Тернопільський професійний коледж
із посиленою військовою та фізичною підготовкою»*

У статті автором виявлено та обґрунтовано педагогічні умови ефективної реалізації безперервної інформаційної підготовки в системі «коледж – виш». Розроблено і реалізовано інноваційну модель дидактичної системи безперервної інформаційної підготовки, що сприяє розвитку пізнавальної потреби, професійної компетентності і кращої адаптації випускників коледжу до навчання у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: *програмно-інформаційна підготовка, неперервна освіта, дидактична система, наступність, системно-аксіологічний підхід, дворівнева підготовка, професійна компетентність.*

В статті автором виявлені і обґрунтовані педагогічні умови ефективної реалізації неперервної інформаційної підготовки в системі «коледж – вуз». Розроблена і реалізована інноваційна модель дидактичної системи неперервної інформаційної підготовки, що сприяє розвитку пізнавальної потреби, професійної компетентності і кращої адаптації випускників коледжу до навчання у вищому навчальному закладі.

Ключевые слова: *программно-информационная подготовка, непрерывное образование, дидактическая система, преемственность, системно-аксиологический подход, двухуровневая подготовка, профессиональная компетентность.*

Ratynska I.O. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE OPERATORS FOR THE PROCESSING OF INFORMATION AND SOFTWARE BY DIDACTIC END SOFTWARE-INFORMATIONAL PREPARATION SYSTEM: FROM COLLEGE TO HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

In the article the author has found and substantiates the pedagogical conditions of effective implementation of continuous informational training in the system “college – high school”. The innovative model of the didactic system of continuous informational training, which promotes the development of cognitive needs, professional competence and better adaptation of college graduates to study at a higher educational institution, is developed and implemented.

Key words: *programmatically information preparation, continuous education, didactic system, continuity, system-axiological approach, two level training, professional competence.*

Постановка проблеми. Введення змін, що відбуваються в сучасному суспільстві, змінює попит на кваліфікаційну структуру професійних кадрів. Ринок праці вимагає від них професійної мобільності та кваліфікованості необхідності постійно вдосконалювати свої знання. Тому навчання протягом усього життя з метою особистого та професійного розвитку, оволодіння широкою профільною кваліфікацією відповідно до пропозицією і попитом на висококваліфікованих кадрів має вирішальне значення для людей за швидко мінливих соціально-економічних умов. Однак нині існує глибокий розрив між цілями нової парадигми безперервної освіти і традиційно набутими підходами до освітнього процесу [1, с. 189].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Серед напрямів досліджень, що вивчають дидактичну систему підготовки

учнів із коледжу до вищого навчального закладу, виокремлюються такі: розроблення різноманітних новітніх моделей змісту педагогічної освіти (І. Зязюн, М. Євтух, О. Дубасенюк тощо); визначення структури, закономірностей функціонування та розвитку інноваційних процесів у педагогічних системах (О. Киричук, М. Поташник, Н. Юсуфбекова тощо); історія виникнення нововведень і узагальнення вітчизняного та світового педагогічного досвіду у вищій школі (І. Аносов, Л. Вовк, М. Кларін, О. Попова тощо); підготовка педагогічних кадрів до впровадження нововведень, формування готовності до майбутньої професійної діяльності (І. Гавриш, Л. Подимова, В. Слатьонін, С. Сисоєва тощо); удосконалення педагогічних технологій у процесі підготовки педагогічних кадрів (В. Бондар, І. Богданова, В. Євдокимов, О. Пехота тощо).



Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у створенні теоретичних основ безперервної програмно-інформаційної підготовки (інформатики), визначенні оптимальних умов її здійснення, що сприяють підвищенню ефективності процесу навчання професійних кадрів у сучасних соціально-економічних умовах [2, с. 129].

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз змісту і особливостей реалізованої в Україні професійної освіти дав змогу виділити ряд протиріч між:

- потребою сучасного суспільства і особистості в реалізації безперервної освіти і відсутністю в системі професійної освіти нових підходів до його здійснення і моделей багаторівневих освітніх систем;

- наявністю різних рівнів і ступенів професійної освіти і недостатністю інтеграційних зв'язків між ними;

- затвердженням у соціальній системі закономірності розглядати людину як носія суспільних і виробничих відносин, підпорядкованих інтересам суспільства, і сучасними соціальними тенденціями, основу яких становить необхідність забезпечення для особистості змоги побудови власної траєкторії освіти відповідно до індивідуальних якостей і потреб людини;

- орієнтацією організаційних форм здійснення освітнього процесу на традиційну парадигму і особистісно-орієнтовану модель освіти, що дедалі більше утверджується в світовій освітній практиці [3, с. 124].

Для зняття протиріч необхідна зміна змісту, форм і методів здійснення безперервної професійної підготовки фахівців будь-яких рівнів освіти і ступенів, зокрема в системі «довузівський професійний освітній заклад «коледж – виш» [3, с. 123].

Педагогічні умови реалізації безперервної інформаційної підготовки в освітніх установах технічного профілю. Дидактична система є складовою частиною педагогічної системи і охоплює цілі, зміст, методи, засоби, форми навчання, а також учнів і викладачів. Інновації у вивченні програмно-інформаційних дисциплін (інформатика, технології тощо) пов'язані зі зміною цілей і завдань професійноосвітньої програмно-інформаційної підготовки в умовах безперервної освіти. Нині формування творчої особистості, здатної до саморозвитку і самореалізації, є однією з найважливіших задач як довшівської, так і вишівської підготовки [4, с. 528].

Програмно-інформаційна освіта в рамках професійноосвітньої підготовки може здійснюватися через систему безперерв-

ної професійної освіти за схемою: основна освіта (неповну загальну середню) – довшівська відповідного напрямку підготовки (початкова чи середня) – вишівська технічна освіта. В установах довшівської професійної освіти (професійних училищах, коледжах, технікумах) навчаються тимчасово, здобуваючи разом із професійною загальною середню (повну) освіту, що дає змогу вступити до вишу, зокрема технічного профілю, на загальних підставах. Однією з найважливіших фундаментальних дисциплін програмно-інформаційного циклу, обов'язкових для загально-програмної підготовки фахівців технічного профілю будь-яких рівнів та ступенів освіти, є інформатика. Випускники коледжів, вступаючи до вишу, мають право навчатися в ньому протягом скороченого (на 1–2 роки) терміну, якщо вивчають загальноосвітні предмети (зокрема інформатику) на поглибленому рівні порівняно зі стандартом загальної середньої освіти. Можливість навчання у вишах на базі отриманої середньої професійної освіти за скороченими програмами сприяє підвищенню доступності та економічності здобуття вищої освіти.

Із метою забезпечення оптимальних умов досягнення рівня розвитку відповідно до здібностей і потреб тих, хто навчається, необхідне створення адаптивного освітнього простору, наступності форм, методів і способів навчання на всіх щаблях освіти [4, с. 528].

Проблема взаємозв'язку освіти і розвитку може бути вирішена, на нашу думку, під час реалізації таких видів наступності:

- *мотиваційної*, що сприяє розвитку потреб в отриманні освіти, як загального, так і професійного, пізнавального інтересу;

- *змістовної*, що полягає у формуванні в учнів знань, практичних та інтелектуальних умінь і навичок, а також компонентів творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього середовища;

- *організаційно-технологічної*, складаючись у формах, методах і способах організації навчальної діяльності учнів на кожному ступені навчання. Успішність навчання у виші суттєво залежить від реалізації мотиваційної усвідомлення випускниками довшівських професійних освітніх установ необхідності продовження навчання, безперервної освіти і виховання пізнавального інтересу. Мотивація є усвідомленою, якщо індивід впевнений у цінності одержуваної інформації. З позицій аксіології цінностями може бути все, що значиме для життєдіяльності суб'єкта і суспільства. Для учнів у професійних освітніх установах свідомо вибрали конкретну галузь професійної ді-



яльності, приємно те, що дає їм змогу найбільшою мірою підготувати себе до такої діяльності. Вони з цікавістю вивчають предмети професійного циклу і здебільшого не розуміють необхідності вивчення програмно-інформаційних дисциплін, в тому числі інформатики, не тільки як загальноосвітньої дисципліни, а й як наукової бази для сприйняття і засвоєння деяких тем спеціальних дисциплін (наприклад, комп'ютерні мережі, основи програмування, технології обробки інформації) [4, с. 529].

Підвищенню ефективності вивчення предметів програмно-інформаційного циклу, в тому числі інформатики в коледжі, що реалізують безперервну освіту, сприяє застосуванню системно-аксіологічного підходу. Методологія системно-аксіологічного підходу спрямована на формування в учнів коледжу ціннісного ставлення до процесу пізнання і його результату: вироблення розуміння цінності фундаментальних основ програмно-інформаційного циклу (інформатика, IT-технології), знання у процесі пізнання законів інформаційних технологій і реалізації майбутньої професійної діяльності. Організація освітнього процесу в коледжі на основі цього підходу передбачає не тільки певну систему розташування матеріалу в курсі дисципліни, що вивчається за зростанням цінності інформації для майбутньої професійної діяльності, а й виробленням іншого ціннісного ставлення суб'єктів навчання до сприйняття пропонованої інформації. При цьому в учнів необхідно сформувати програмно-аксіологічну свідомість, за якої цінності програмно-інформаційної освіти, в тому числі і в рамках професійноосвітньої підготовки, мірою їх засвоєння, стають особистісними цінностями. У разі підвищення освітнього рівня

особисті цінності розширюються, охоплюють дедалі більше соціальних цінностей і поступово перетворюється з учня на соціально активного індивіда. Для того, хто навчається, яснішою стає глибина відносин: людина – техніка, людина – інформація, людина – суспільство, наука – інформаційні технології, наука – культура, культура – мистецтво тощо. Вибудовування ієрархії особистих цінностей виступає сполучною ланкою між внутрішнім світом людини і суспільством. Таким чином, підвищення мотивації вивчення інформатики відбувається не тільки в появі перспективи заліку отриманих у коледжі знань у вищому навчальному закладі, а й шляхом усвідомлення учнями необхідності застосування набутих фундаментальних знань у майбутній професійній і повсякденній діяльності. Мотивація спонукає до отримання нових знань. Нові знання трансформуються в пізнавальну цінність, яка стає детермінує у процесі мотивації, потреб у потребу і сприяє отриманню нових знань та залученню до якісно нової діяльності. У таблиці представлена аксіологічна система безперервної загальноосвітньої інформаційної підготовки під час переходу від коледжу до вишу [5, с. 20].

В освітній системі «коледж – виш» для реалізації змістовної спадщини велике значення має довшівська підготовка випускників коледжу. Вивчення предметів програмно-інформаційного циклу в професійних коледжах має не тільки значущу необхідну загальноосвітню підготовку сучасної людини на рівні загальної середньої (повної) освіти, як при традиційному навчанні, але і сприяти підвищенню рівня професійної компетентності учнів, розвитку потреб до вивчення дисципліни на більш високому рівні пізнання. У коледжах

Таблиця 1

Аксіологічна система безперервної професійноосвітньої програмно-інформаційної підготовки під час переходу від коледжу до вищої освіти

Педагогічні компоненти	Етапи освіти	Аксіологічні компоненти
<i>Довшівська підготовка</i>		
Формування основних понять про закономірності навколишнього світу	Основна середня (неповна) освіта	Формування моральних категорій ціннісних орієнтацій
Формування інформаційних уявлень як найважливіших елементів в єдиній науковій картині світу	Середня (повна) загальна освіта з паралельним отриманням професійної освіти	Формування моральних принципів ціннісної орієнтації і мотивації до кар'єрного росту. Ціннісне проектування
<i>Вишівська підготовка</i>		
Формування спеціальних технічних знань	Бакалаврат	Завершення формування основних компонентів моральної шкали цінностей програмно-інформаційної освіти; використання отриманих знань із метою реалізації практичних завдань і диверсифікації майбутньої діяльності
Формування науково-пізнавального інтересу	Магістратура	



реалізують безперервну освіту в системі «коледж – виш», інформатику, як показує практика, доцільно вивчати на двох рівнях – базовому і поглибленому. Базовий рівень курсу інформатики є інваріантним для всіх професійних коледжів і забезпечує рівень середньої (повної) загальної освіти в галузі інформатики. У комплект навчальних елементів цього рівня входять деякі поняття інформатики, що виходять за рамки рекомендованих нормативними документами програм установ середньої професійної освіти (ІТ-технології, ряд питань програмного забезпечення тощо). Ці поняття необхідні для використання в майбутній професійній діяльності. Поглиблений рівень підготовки (варіативна частина курсу) – поглиблене вивчення інформатики, конкретизація і систематизація знань про інформатику форму руху матерії з урахуванням особливостей професійної підготовки фахівців цієї професії. Цей рівень реалізується через засвоєння програми інтегрованого курсу інформатики середньої та вищої професійної освіти. Випускники школи, які отримали загальну середню освіту та продовжують навчання в коледжі, можуть вивчити спецкурс з інформатики, відповідний поглибленому рівню підготовки, якщо в їх плани входить підвищення професійної компетентності «по вертикалі» [5, с. 22].

Базовий і поглиблений рівні вивчаються на основі дидактичного принципу змістовної профільності, який передбачає охоплення робочими навчальними програмами відомостей про інформаційні технології, програмні системи і технологічний процес, пов'язаний з їх застосуванням у майбутній професійній діяльності конкретного фахівця. На основі принципу змістовної профільності необхідно враховувати не тільки особливості галузі, а й зміст конкретної професії в цій галузі. Як показали дослідження, реалізація в освітньому процесі системних профільованих за змістом майбутньої професійної діяльності курсів інформатики дає змогу сформувати цілісну інформаційну картину світу, сприяє підвищенню професійної компетентності індивіда і забезпечує можливість подальшої освіти «по вертикалі». Цей принцип є важливим для реалізації як мотиваційної наступності, так і змістовної. Під час реалізації принципу змістовної профільності в навчанні індивід пізнає систему професійних знань, які йому необхідні, адже без цього він не зможе компетентно реалізувати свою майбутню діяльність, що істотно підвищує мотивацію до вивчення цієї загальноосвітньої дисципліни. Таким чином, вивчення предметів програмно-інформа-

ційного циклу, в тому числі інформатики, в рамках загальноосвітньої підготовки крізь «призму» одержуваної професії під час забезпечення фундаментальності навчальної дисципліни сприяє кращій адаптації колишніх випускників коледжів до навчання у виші [6, с. 37].

Необхідно зазначити, що освітній процес у коледжах, що реалізують безперервну професійноосвітню програмно-інформаційну підготовку, є найбільш ефективним під час його організації на основі технологій особистісно-орієнтованого навчання. За такої побудови навчального процесу розвиваються якості учнів, що сприяють кращій орієнтації індивіда в обставинах зовнішнього навколишнього середовища (соціального і програмно-інформаційного), що дає змогу забезпечувати поведінкові якості особистості в соціумі. Найбільш важливими формами реалізації цього підходу є: дослідницька, основу якої становить експеримент; дискусійна, що використовується під час проведення проблемних навчальних конференцій, симпозіумів тощо; проблемно-ігрова, що сприяє позитивній мотивації до вивчення інформатики; «Мозковий штурм», який є ефективним механізмом стимулювання пізнавальної активності, формування творчих умінь учнів як у малих, так і у великих групах.

Таким чином, у процесі дослідження обґрунтовано педагогічні умови ефективної реалізації безперервної професійноосвітньої програмно-інформаційної підготовки в системі «коледж – виш», що складаються в застосуванні системно-аксіологічного підходу, принципу змістовної профільності, дворівневого вивчення (на базовому і поглибленому рівнях) курсу інформатики, ІТ-технологій тощо, а також у застосуванні технологій особистісно-орієнтованого навчання в довшівських професійних освітніх установах. При цьому системоутворюючими є принципи безперервності і наступності у навчанні під час переходу від коледжу до вишу [7, с. 44].

Дидактична система безперервної професійноосвітньої програмно-інформаційної підготовки: від коледжу до вишу. На основі розглянутих вище положень була розроблена інноваційна дидактична система безперервної професійноосвітньої інформаційної (на прикладі інформатики) підготовки в системі «коледж – виш» технічного профілю. У ній виділяються чотири підсистеми:

1. *Цільова підсистема* займає серед інших особливе місце. Вона є системоутворюючим фактором, що надає іншим підсистемам і системі цілісності. Нині цілі, що



задаються освітньою системою держави, як зазначалося раніше, базуються на оновленій парадигмі «освіта через усе життя», заснованій на формуванні особистості, яка має високий рівень професійноосвітньої та професійної компетентності, здатної до самовизначення і саморозвитку, а також до адаптації в мінливих соціально-економічних умовах. Цільова підсистема формується на основі соціально-економічних умов, потреб і інтересів особистості, цілей безперервної професійної підготовки і цілей власне професійноосвітньої програмно-інформаційної підготовки. Все вищевикладене дало змогу сформулювати цілі програмно-інформаційної підготовки в коледжах, що реалізують безперервну освіту. Ці цілі полягають у за-

безпеченні необхідної професійноосвітньої підготовки сучасної людини на рівні загальної середньої (повної) освіти, підвищення професійної компетентності учнів, мотивації до вивчення інформатики (й інших предметів програмно-інформаційного циклу) на більш високому рівні пізнання, створення адаптивного наукового простору в системі «коледж – виш» [7, с.45].

2. *Змістовна підсистема* охоплює якості компонентів, предметні, блокові і модульні мети навчання, зміст професійноосвітньої програмно-інформаційної підготовки у формі специфікації елементарних навчальних елементів. Наступність у вивченні інформатики забезпечується як змістовною інтеграцією курсу «інформатика» з курса-

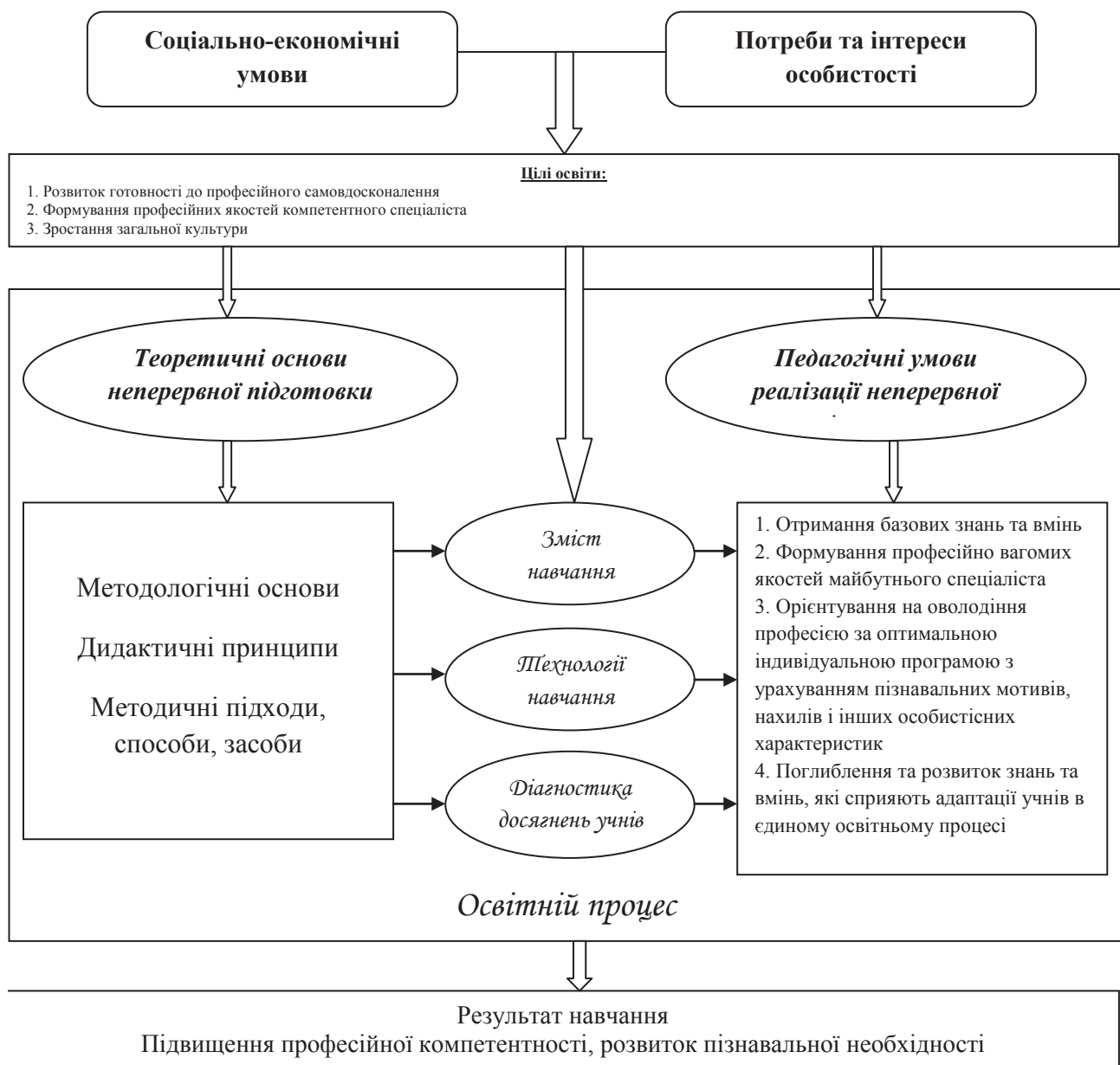


Рис. 1. Модель дидактичної системи безперервної професійноосвітньої програмно-інформаційної підготовки в системі «коледж – виш»



ми професійної підготовки, так і змістовної диференціацією за характером майбутньої професійної діяльності фахівців конкретної професії в середній і, відповідно, у вищій професійній школі. Засобом здійснення інтеграційного підходу є блочно-модульне структурування курсу інформатики в професійних освітніх установах різних ступенів. У розробленій програмі курсу інформатики для технічних коледжів, що реалізують безперервну освіту, у зміст навчання входять три блоки: 1. загальна інформатика; 2. основи інформатики; 3. інформатика в цій професії (інформаційні та програмні технології у галузі промисловості).

Блоки 1 і 2 в основному своєму змісті становлять базовий рівень підготовки, блоки 1 і 3 – поглиблений. Блоки складаються з модулів, особливістю яких є їхня можлива заміність. Профільні блоки (блок III) за своєю суттю є модулями, адже їх зміст різниться для майбутніх операторів з оброблення інформації та програмного забезпечення. Це дає індивіду змогу самостійно вивчати цю науку відповідно до своїх інтересів і потреб, будувати власну картину світу. Змістова підсистема містить також модель передбачуваного результату навчання в формі переліку вимог до якості засвоєння програми курсу інформатики випускниками коледжу [8, с. 392].

3. *Технологічна підсистема* утворена компонентами взаємодій суб'єктів навчання (навчає і навчається): методами навчання, засобами навчання, формами організації предметного освітнього процесу. Експериментально встановлено, що найбільш ефективним під час організації освітнього процесу в коледжах, що реалізують безперервну програмно-інформаційну підготовку, є застосування технологій особистісно-орієнтованого, розвиваючого навчання, механізмом реалізації якого є проблемне вивчення матеріалу. Серед організаційно-методичних заходів, що сприяють більш успішному продовженню освіти випускників коледжу у виші, необхідно виділити такі: використання вишівських форм навчання (лекційно-семінарські заняття, семінари-співбесіди, колоквиуми, диспути та ін.), активних методів навчання (підготовка рефератів, повідомлень, доповідей, рішення проблемних ситуацій та ін.); залучення викладачів вишів до участі в освітньому процесі [9, с. 44].

4. *Діагностична підсистема* являє собою контроль знань учнів. Однак традиційні підходи до виявлення рівня навченості німі мало ефективні. Тому була розроблена система діагностики «Системний контроль якості знань учнів із предметів програм-

но-інформаційного циклу», що реалізується в рамках безперервної професійноосвітньої програмно-інформаційної підготовки. Діагностична підсистема утворена цільовим, змістовним, технологічним і результативним компонентами діагностики. Основу цієї системи становить тестовий контроль, в тому числі із застосуванням комп'ютерних технологій, що активно впроваджується у практику освітніх установ середньої та вищої професійної освіти. Саме систематичний тестовий контроль сприяє упорядкуванню процесу навчання, дає змогу об'єктивно оцінювати рівень досягнень кожного студента. Все вищевикладене дало змогу розробити модель реалізації безперервної інформаційної підготовки в системі «коледж – виш» (рис. 1). Аналогічними (за формою) можуть бути моделі фізичної, математичної освіти. Їх відмінність полягає у специфіці змісту, методів і засобів вивчення, які диктуються тією галуззю науки, яку відображає той чи інший предмет [8, с. 392].

Висновки з проведеного дослідження. Ефективність запропонованого підходу до здійснення безперервної програмно-інформаційної підготовки підтверджена практикою в ДНЗ «Тернопільський професійний коледж із посиленою військовою та фізичною підготовкою». Розвиток пізнавального інтересу, формування професійно значущих якостей особистості відбувається вже в освітній установі довшівської підготовки через вивчення предметів природничо-наукового циклу шляхом більш глибокого розуміння ролі предметних знань у професійній, побутовій та іншій діяльності конкретного фахівця [10, с. 228].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анисимова Т.И. Профессиональная подготовка преподавателя для новых типов учебных заведений (на примере подготовки преподавателя математики для колледжей, лицеев, гимназий) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.И. Анисимова. – Казань, 2003. – 187 с.
2. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів / В.І. Бондар. – К. : Вересень, 1996. – 129 с.
3. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.tmpе.gb7.ru/docs/1/Gurevich.pdf>.
4. Зайченко І.В. Педагогіка: [навч. посібник] / І.В. Зайченко. – К. : Освіта України, 2008. – 528 с.
5. Кіяшко О.О. Інноваційні педагогічні технології підготовки молодших спеціалістів у вищих навчальних закладах І–ІІ рівнів акредитації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / О.О. Кіяшко. – Луганськ, 2001. – 20 с.



6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. – К., 2012. – 37 с.

7. Омеляненко Г.А. Інформаційно-навчальне середовище: дидактичний аспект // Дев'ята Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасний соціокультурний простір 2012» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://intkonf.org/omelyanenko-ga-informatsiynonavchalne-seredovischedidaktichniy-aspekt/>.

8. Теорія і методика професійної освіти : [навч. посібник] / за ред. проф. З.Н. Курлянд. – К. : Знання, 2012. – 392 с.

9. Ткачова Н.О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах : автореф. дис... докт. пед. наук : 13.00.01 / Н.О. Ткачова. – Луганськ, 2007. – 44 с.

10. Халиуллин И.А. Среднее профессиональное образование: проблемы, поиски, решения / И.А. Халиуллин. – М. : Магистр, 1994. – 228 с.



УДК 811.111:378.147

НАВЧАННЯ ПРОФЕСІЙНО СПРЯМОВАНОГО ГОВОРІННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Самойлюкевич І.В., к. пед. н., професор,
завідувач кафедри англійської мови з методиками викладання
в дошкільній та початковій освіті

Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті порушено проблему професійно спрямованого навчання майбутніх учителів англійської мови початкової школи. Дослідження висвітлює основні соціально-комунікативні та психолого-лінгвістичні особливості професійно спрямованого говоріння, обґрунтовує необхідність їх урахування для забезпечення ефективного розвитку умінь професійно спрямованого монологічного й діалогічного мовлення та визначає групи вправ для формування загальних і спеціальних мовленнєвих умінь на прикладі навчання професійно спрямованого монологу-повідомлення.

Ключові слова: професійно спрямоване говоріння, майбутні учителі, початкова школа, іноземна мова.

У статті затронута проблема професійно направленного обучения будущих учителей английского языка начальной школы. Исследование раскрывает основные социально-коммуникативные и психолого-лингвистические особенности профессионально направленного говорения, обосновывает необходимость их учета для обеспечения эффективного развития умений профессионально направленной монологической и диалогической речи и определяет группы упражнений для формирования общих и конкретных умений на примере обучения профессионально направленному монологу-сообщению.

Ключевые слова: профессионально направленное говорение, будущие учителя, начальная школа, иностранный язык.

Samoylyukovich I.V. TEACHING PROFESSIONALLY-ORIENTED SPEAKING TO PROSPECTIVE PRIMARY TEACHERS OF ENGLISH

The article deals with the issues of professionally-oriented education of future primary teachers of English. The research highlights the main communicative, psychological and linguistic characteristics of professionally-oriented speaking, justifies the necessity for considering them in the process of developing the skills of professionally-oriented monological and dialogical speech as well as suggests clusters of exercises for the formation of general and specific skills of professionally-oriented sustained monologue.

Key words: professionally-oriented speaking, prospective teachers, primary school, foreign language.

Постановка проблеми. Реформування української школи передбачає зміну цілей і завдань підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи відповідно до сучасної освітньої парадигми. Суспільство чекає від професійно-педагогічної мовної освіти компетентного вчителя, лінгвістично й методично підготовленого до інтегрованого іншомовного навчання, здатного брати участь у міжкультурній комунікації, зорієнтованого на рефлексію й інновації у професійній діяльності.

Особлива відповідальність за результати навчання в галузі викладання іноземних мов покладається на вчителя англійської мови початкової школи, оскільки саме англійська є найпоширенішою мовою міжнародного спілкування, яку вивчають учні початкових класів в Україні та світі. Серед компонентів, що складають систему професійної підготовки майбутніх учителів англійської мови початкової школи, важливе місце займає формування англомовної професійної комунікативної компетентності. Продуктив-

ність засвоєння матеріалу, безпосередньо пов'язаного зі змістом чинної або майбутньої діяльності індивіда, сприяє не тільки розвитку професійної спрямованості особистості майбутнього вчителя засобами виучуваної мови, а й створенню реальних умов для розширення сфери професійно спрямованого користування іноземною мовою у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми професійно спрямованого навчання іноземної мови досліджуються у працях вітчизняних і зарубіжних авторів: В.В. Баркасі, А.Л. Бердичівського, О.Б. Бігич, Ю.В. Коробової, С.В. Роман, А.В. Хуторського, А.В. Шишко, М. Слетері, Дж. Віліса та [1–4; 8; 9; 12]. Дослідження процесу формування англомовної професійної компетентності представлене у наукових дослідженнях у таких аспектах: оволодіння лінгвометодичною компетенцією (А.Л. Бердичевський, Ю.В. Коробова, С.В. Роман); методики навчання професійно спрямованого усного мовлення (Н.Д. Гальскова,



Є.А. Маслико, І.В. Самойлюкевич); моделювання професійної діяльності спеціаліста на аудиторних практичних заняттях (Т.І. Скрипнікова). Формуванням методичної компетентності вчителя іноземної мови займалися ряд провідних вчених, таких як: О.Б. Бігич, М.Г. Кочнева, А.Є. Карецький та багато інших.

Аналіз спеціальної літератури показав, що одним із найважливіших завдань навчання професійно спрямованого усного мовлення є формування та розвиток умінь професійно спрямованого говоріння (ПСГ) у діалогічній та монологічній формах. У процесі навчання ПСГ усі окреслені компоненти мають бути враховані на заняттях із практики усного та писемного мовлення та з методики навчання англійської мови в початковій школі, починаючи з початкового етапу навчання у вищих педагогічних закладах освіти.

Постановка завдання. Аналіз науково-методичної літератури та вивчення досвіду професійно-комунікативної та лінгвометодичної підготовки майбутнього вчителя англійської мови початкової школи в рамках спільного проекту Міністерства освіти і науки України та Британської Ради в Україні «Шкільний вчитель нового покоління» засвідчили, що ефективний розвиток умінь ПСГ студентів передбачає навчання монологічного та діалогічного мовлення у професійно-педагогічній сфері спілкування з огляду на взаємозв'язки різних типів мовленнєвих контактів та видів професійно спрямованої усної взаємодії [10, с. 32].

Метою статті є обґрунтування необхідності врахування соціально-комунікативних і психолого-лінгвістичних особливостей професійно спрямованого говоріння заради забезпечення ефективного процесу розвитку умінь професійно спрямованого монологічного й діалогічного мовлення майбутніх учителів англійської мови початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. З точки зору теорії мовленнєвої діяльності ПСГ становить різновид мовленнєвої комунікації, що здійснює певну соціальну взаємодію. У лінгвістичній прагматиці під соціальною взаємодією розуміється активність комунікантів, спрямована на регуляцію та координацію їхньої спільної діяльності. У ПСГ такою діяльністю є усномовленнєва творчість, яка забезпечує передачу професійно значущої інформації, її оцінку, обмін думками, ідеями тощо. ПСГ як складне мовленнєве явище потребує вивчення й характеристики у соціально-комунікативному та психолого-лінгвістичному аспектах.

У соціально-комунікативному аспекті ПСГ має місце у двох основних сферах спілкування вчителя іноземної мови: у *професійно-трудовій* (проведення уроків іноземної мови в школі, організація позакласної роботи з іноземної мови, професійно-педагогічне вдосконалення як у процесі самоосвіти, так і на спеціальних заходах професійного розвитку) і *соціально-культурній* (діяльність учителя за межами педагогічної взаємодії, наприклад, спілкування з носіями та користувачами мови, робота перекладачем) [2, с. 95].

Проаналізувавши типові комунікативні ситуації, в яких беруть участь вчителі іноземної мови у зазначених сферах спілкування, ми виділили чотири типи мовленнєвих контактів учителів англійської мови початкової школи. *I тип* контактів охоплює педагогічні ситуації навчальної комунікації на уроці та у позакласній роботі, в яких реалізується власно мовленнєва і немовленнєва поведінка вчителя. Г.В. Рогова та співавтори наголошують, зокрема, на таких характеристиках мовленнєвої поведінки вчителя іноземної мови початкової школи, як нормативність, адаптивність, лаконічність. Мовленнєва поведінка тісно пов'язана з немовленнєвою поведінкою, за допомогою чого вчитель іноземної мови демонструє значення, користуючись жестами, діями, малюнками тощо [6, с. 204]. Узагальнюючи власні наукові спостереження, дослідники М. Слетері та Дж. Віліс зазначають, що ефективний вчитель початкової школи багато говорить з учнями англійською, особливо про речі, які вони бачать; розповідає прості історії, застосовуючи граматико-педагогічні технології; передає англійською те, що учні сказали рідною мовою, а також відповідає англійською на запитання учнів, поставлені рідною мовою [12, с. 4].

II тип мовленнєвих контактів учителів англійської мови початкової школи відбувається у ситуаціях професійно спрямованого спілкування з колегами, методистами, студентами-практикантами з метою цілеспрямованого вдосконалення умінь іншомовної професійної комунікації та підвищення професійного рівня. Наприклад, на семінарах-практикумах як складовій частині системи роботи методичних об'єднань вчителі обговорюють відвідані уроки, виступають із методичними повідомленнями іноземною мовою, роблять огляд спеціальної літератури. Досвід організації та проведення літніх шкіл професійного розвитку та днів професійного розвитку, накопичений кафедрою англійської мови з методиками навчання в дошкільній та початковій освіті, дає змогу віднести до цього типу мовленнєвих



контактів і участь учителів у проведенні методичних майстерень і майстер-класів, узагальнення ними набутих знань і вмій із використанням творчих проектів.

III тип мовленнєвих контактів передбачає здійснення вчителем англійської мови початкової школи дослідницької діяльності психолого-педагогічного та методичного характеру через участь науково-практичних конференціях, семінарах, дискусіях у формі ініціативної, розгорнутої комунікації у процесі викладу результатів поглибленого опрацювання актуальних науково-педагогічних проблем. Стосовно навчального процесу у закладах післядипломної педагогічної освіти до цього типу контактів можна віднести й досвід із написання та захисту курсових робіт, участі в засіданнях проблемних груп за спеціальними інтересами (англ. SIGs – Special Interest Groups) та наукового педагогічного товариства.

IV тип мовленнєвих контактів вчителів англійської мови забезпечує соціально-професійне спілкування із представниками міжнародної спільноти під час культурних бесід на форумах та зустрічах соціально-культурного значення, а також може бути пов'язано з участю в роботі міжнародних організацій (наприклад, Британська Рада, Корпус Миру США) в рамках міжнародних проектів. Соціально-професійні контакти такого роду не мають чітко вираженого вузькопрофесійного характеру, однак через стійкий інтерес до проблем освіти серед різних верств населення будь-якої країни часто передбачають обмін інформацією й думками про роль початкової освіти, соціальні проблеми вдосконалення систем навчання та виховання, можливості співпраці між країнами в освітній галузі тощо. Уявляється важливим, що, якщо в перших трьох типах контактів соціально-комунікативна роль учителя іноземної мови безпосередньо пов'язана з предметом, який викладає випускник мовного педагогічного ВНЗ, то в *IV* типі контактів учасник спілкування виступає, насамперед, як представник педагогічної спільноти країни, тобто фахівець, компетентний у галузі освіти як частини культури народу [7, с. 155].

Отже, навіть стислий опис чотирьох типів мовленнєвих контактів вчителів англійської мови початкової школи доводить кількісне й якісне розмаїття реальної іншомовної професійної комунікації, яка виходить за межі традиційного розуміння професійно-трудої сфери спілкування. Факт обмеження ПСГ професійно-педагогічною тематикою уможливорює поєднання виділених типів мовленнєвих контактів у професійно-педагогічну сферу спілкування, яка забезпечує

протікання ПСГ за таких екстралінгвістичних умов: 1) наявність спеціальної ділової обстановки, що сприяє здійсненню професійно спрямованої комунікації; 2) наявність відносин професійного співробітництва між мовленнєвими партнерами; 3) наявність інтенції на висловлювання професійного характеру; 4) переважна наявність в учасників мовленнєвого акту певних професійних знань із теми спілкування; 5) наявність певного мовленнєвого досвіду та іншомовної комунікативної компетентності партнерів, що дає змогу спілкуватися іноземною мовою; 6) наявність різної кількості учасників спілкування, що забезпечує як індивідуальний, так і груповий мовленнєвий контакт.

Аналіз ПСГ в аспекті зазначених вище мовленнєвих контактів професійно-педагогічної сфери спілкування показує, що основними формами комунікації є професійно спрямований монолог (ПСМ) і професійно спрямований діалог (ПСД). Із соціально-комунікативної точки зору основу професійно спрямованого спілкування становить ПСМ, оскільки він слугує передачі, поширенню професійних знань. Це також зрозуміло з теоретико-інформаційних позицій, коли у центрі уваги перебуває направленість інформаційного потоку. Її визначає різниця інформаційних потенціалів мовця та слухача [5, с. 87]. У ПСМ співвідношення інформаційних рівнів стабілізовано, що забезпечує однаправленість мовленнєвого потоку. ППСД як різноспрямована форма мовлення є динамічним засобом регулювання цих потенціалів, із тенденцією до постійного вирівнювання. За умови порівняно однакового інформаційного потенціалу співрозмовників ПСД складається з коротких реплік партнерів, у той час як виникнення різниці потенціалів одразу впливає на ПСД, намагаючись перетворити його на монолог. Звідси поява монологічних вкраплень і різноманітні випадки розгортання реплік у ПСД, який виконує іншу важливу функцію ПСГ – обмін інформацією та її оцінку.

Для ефективного навчання ПСГ майбутніх учителів англійської мови початкової школи необхідно, на нашу думку, спиратися на методично релевантну характеристику ПСМ и ПСД, подану на основі зіставлення їх видів із виділеними типами мовленнєвих контактів у межах професійно-педагогічної сфери спілкування відповідно до критеріїв, закладених у структурі типових ситуацій. Беручи до уваги той факт, що *I* тип мовленнєвих контактів, а саме навчальне спілкування вчителя іноземної мови на уроці та під час організації позакласної роботи має певну специфіку, яка ставала предметом аналізу у численних дослідженнях методи-



стів, наведемо приклад взаємозв'язку між ПСМ та II типом мовленнєвих контактів.

Фрагмент ПСМ-повідомлення:

“Teachers can develop projects with young learners that include technology tools. For very young learners around 5–6 years old, you may Skype with a class in another country and have students say hello to each other or sing songs together. You could also take a video of your students singing a song in English and post it on YouTube with the lyrics. Then the teacher can send the link to parents and have them practice the song with their child at home for extra practice or even exchange links with another class (possibly in another country) and learn each other's songs.

For young learners around 7–8 years old, you could encourage them to do Internet research on another country by typing in “food in Thailand” or “clothes in Peru” into Google Images and have them describe the pictures that come up. Or you could have students write a poem and teach them how to post it on a class wiki or blog. This is a product that you can show parents and share with your school community” [11, с. 341–342].

Так, у фрагменті ПСМ-повідомлення об'єктом комунікації є професійно-трудова тема «Використання інтернет-технологій у початковій школі»; соціальні ролі розподілені між вчителем, методистом, керівником практики або ментором; метою висловлювання є передача професійних знань; умовами комунікації може безпосередня або комп'ютерно-опосередкована професійно-ділова зустріч.

Відмінності на рівні змісту зумовлюють й відмінності зовнішніх форм актуалізації ПСМ-повідомлення. Враховуючи психологічну природу ПСМ, зазначимо ряд властивостей, притаманних професійному мовленню загалом: тематичність, інформативність, логічність викладу, зверненість, модальність, інтенціональність, мовна коректність. У структурному аспекті ПСМ-повідомлення реалізується різними способами викладу (опис, розповідь, роздум, оцінка, доказ) і будується відповідно до їх структурних моделей. На лінгвістичному рівні ПСМ-повідомлення характеризується тенденцією до вживання таких мовних засобів: стилістично нейтральних слів, педагогічних термінів, слів загальнонаукового вжитку, неідіоматичних кліше, метафоричних виразів. Отже, соціально-комунікативне та психолого-лінгвістичне дослідження ПСМ-повідомлення дає змогу зробити висновок про те, що в основу навчання цієї форми ПСГ варто покласти структурні моделі мовно-логічних єдностей, які розкривають підтему за способом викладу, властивому

виду ПСМ, а також передбачити вправи, спрямовані на навчання ПСМ-макромонологу з урахуванням домінантного для нього комунікативного наміру.

Наступним кроком нашого методичного дослідження є уточнення складу мовленнєвих умінь ПСМ, що також може бути проілюстровано на прикладі ПСМ-повідомлення. Так, уміння продукувати ПСМ-повідомлення втілюється в комунікативну практику за допомогою загальних і спеціальних умінь. До загальних умінь ми відносимо: а) уміння реалізувати комунікативний намір відповідно до завдань і умов спілкування; б) уміння логіко-композиційної побудови висловлювання за певним способом викладу; в) комбінаційні вміння, які ми розуміємо як здатність продукувати ПСМ-повідомлення з використанням кількох способів викладу. Спеціальні вміння виділяються на основі відповідних структурних компонентів і комунікативних дій згідно зі способом викладу в межах певного виду ПСМ.

Формування загальних і спеціальних умінь у межах ПСМ-повідомлення забезпечується виконанням чотирьох груп вправ. *Перша* група вправ спрямована на навчання рецепції у поєднанні з репродукцією, оскільки впізнавання й відтворення передують продуктивному говорінню та сприяють формуванню слухових образів виучуваних явищ із подальшим репродукуванням за завданням викладача. *Друга* група вправ забезпечує розвиток більш складних умінь репродуктивно-продуктивного говоріння, спираючись на різноманітні види вербальної наочності. *Третя* група вправ має продуктивний частково-детермінований характер і виконується з використанням невербальних та комбінованих опор. *Четверта* група вправ передбачає розвиток продуктивного недетермінованого говоріння. За умови ефективної роботи на всіх етапах формування мовленнєвих умінь студенти мають проявити здатність повністю самостійно побудувати ПСМ-повідомлення з використанням відповідних способів викладу думки.

Висновки з проведеного дослідження. Успішному навчанню ПСГ майбутніх учителів англійської мови початкової школи сприяє стимулювання професійно-педагогічної мотивації шляхом збільшення частки продуктивного говоріння (порівняно з репродуктивним) у відповідному науково обґрунтованому комплексі спеціально організованих вправ, спрямованих на поетапне оволодіння ПСМ і ПСД.

Перспективою подальших наукових досліджень залишаються питання змістового наповнення професійно-комунікативної та



професійно-методичної складників підготовки майбутніх учителів іноземних мов початкової школи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баркасі В.В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.В. Баркасі. – Одеса, 2004. – 21 с.
2. Бердичевский А.Л. Концепция подготовки учителя иностранного языка / А.Л. Бердичевский // ИЯШ. – 1990. – № 4. – С. 94–100.
3. Бігич О.Б. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / [Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін.] / за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
4. Коробова Ю.В. Система вправ для формування у майбутніх учителів англійської мови вмінь мовленнєвої адаптації / Ю.В. Коробова // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2014. – Серія: Педагогічні науки. Випуск 1(73). – С. 112–117.
5. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках. / Под ред. В.А. Бухбиндера. – К.: Изд-во при Киевском гос. ун-те издательского объединения «Вища школа», 1980. – 248 с.
6. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 1991. – 287 с.
7. Самойлюкевич І.В. Змістові пріоритети професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов: європейський вимір / І.В. Самойлюкевич // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – 2009. – Серія: Педагогічні науки: Збірник. – № 62. – С. 153–156.
8. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2002 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.
9. Шишко А.В. Складові педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови / А.В. Шишко // Вісник Черкаського університету. – 2007. – Серія «Педагогічні науки». – № 115. – С. 156–163 [Електронний ресурс]. – Режим доступа : <http://bulletin.cdu.edu.ua>.
10. Шкільний вчитель нового покоління. Допроєктне базове дослідження (березень 2013 – березень 2014). – К.: Ленвіт, 2014. – 60 с.
11. Shin, J. & Crandall, J. Teaching Young Learners English: from Theory to Practice / Shin, J. & Crandall, J. – Boston: National Geographic Learning, Heinle, Cengage Learning, 2014. – 403 p.
12. Slattery, M. & Willis, J. English for Primary Teachers: A Handbook of Activities and Classroom Language / Slattery, M. & Willis, J. – Oxford: OUP, 2009. – 148 p.



УДК 377.1–057.21:378

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ-АГРАРІЇВ

Літвінчук С.Б., к. пед. н.,
доцент кафедри методики професійного навчання
Миколаївський національний аграрний університет

Тайхриб К.А., асистент
кафедри методики професійного навчання
Миколаївський національний аграрний університет

Статтю присвячено проблемам дидактики вищих аграрних навчальних закладів. В аспекті проведеного дослідження охарактеризовано дидактичні аспекти, які детермінують позитивні зміни у процесі продуктивної професійної підготовки студентів. Здійснено аналіз педагогічних умов модернізації навчально-виховного процесу у вищих аграрних навчальних закладах.

Ключові слова: продуктивна професійна підготовка, педагогічні технології, аграрна педагогіка, дидактика аграрних навчальних закладів, професійна діяльність, педагогічні умови, технічні дисципліни.

Стаття посвящена проблемам дидактики высших аграрных учебных заведений. В аспекте проведенного исследования охарактеризованы дидактические аспекты, которые детерминируют положительные изменения в процессе продуктивной профессиональной подготовки студентов. Осуществлен анализ педагогических условий модернизации учебно-воспитательного процесса в высших аграрных учебных заведениях.

Ключевые слова: продуктивная профессиональная подготовка, педагогические технологии, аграрная педагогика, дидактика аграрных учебных заведений, профессиональная деятельность, педагогические условия, технические дисциплины.

Litvinchuk S.B., Tayhrib K.A. DIDACTICAL ASPECT OF THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE STUDENTS' AGRARIAN

This article analyses the problems of didactics in agrarian high school. The author investigates and characterizes didactical aspect determining positive changes in the process of students' productive professional training. Also the analysis of the pedagogical conditions of modernization of education-teaching process in agrarian high school is given.

Key words: productive professional training, pedagogical technology, agrarian high school, social-economic factors, professional activity, pedagogical conditions, engineering subjects.

Постановка проблеми. У галузі виробництва особливе місце займає сільське господарство, яке є основою життєдіяльності людей. Вирішення складних проблем соціального, екологічного та економічного характеру практично неможливе без цілеспрямованої творчої діяльності всіх фахівців аграрного профілю. Адже сучасне сільськогосподарське виробництво базується на механізованих технологіях, його ефективність значною мірою залежить від технічної забезпеченості та рівня використання технічного потенціалу господарств.

Соціально-економічні зміни в країні вимагають якісного вдосконалення підготовки спеціалістів для сільського господарства.

Проте можливості ефективної та творчої діяльності спеціалістів аграрного виробництва поки що не реалізуються належним чином. Цілі виробничої діяльності звужені переважно до комплектування та забезпечення працездатності машинно-тракторного парку господарств. Основний час у

структурі діяльності припадає на розв'язання поточних виробничих завдань, а функції перспективного розвитку механізованого виробництва займають лише незначну частку часу. Це негативно позначається як на ефективності та культурі виробництва, так і на престижності майбутньої професії.

Становлення ринкової економіки, наростання екологічної напруженості, дефіцит багатьох видів ресурсів виробництва вимагають різкого підвищення частки інтелектуальних функцій у виробничій технічній діяльності. Потрібно забезпечити системну єдність техніки, технології та природного середовища, знизити негативні наслідки машинних технологій, цілеспрямовано впроваджувати ресурсозберігаючі, екологічно безпечні механізовані процеси.

Соціально-економічні зміни в країні вимагають якісного вдосконалення підготовки спеціалістів для сільського господарства. Завдання це складне: якщо перебудовні процеси в інших галузях суспільного



господарства проходять ще в глибині, то в аграрному секторі вони на поверхні, на них вже запізнюється реагувати сільськогосподарська освіта.

Тому кардинальні зміни, які сьогодні відбуваються в аграрній галузі економіки України, вимагають відповідного кадрового забезпечення, вдосконалення професійного рівня підготовки майбутніх аграріїв у вищих аграрних навчальних закладах.

– За таких умов одним із головних завдань педагогіки вищої аграрної школи є розробка питань теорії навчання і виховання на основі аналізу закономірностей розвитку сучасного аграрного виробництва в умовах становлення ринкових відносин.

– Основним джерелом визначення і нагромадження достовірних даних для цього є вивчення стану і перспектив розвитку аграрного виробництва, професії та пов'язаних з ними галузей наукового знання. Доцільно виходити з того, що конкретні зміни, які необхідно внести у зміст професійної підготовки майбутнього спеціаліста, носять принциповий характер і обумовлені процесами, що відбуваються у сфері аграрного виробництва під впливом новітніх досягнень науки і техніки. Основи професії опосередковуються у процесі навчання змістом конкретних дисциплін. Зокрема, в циклі технічних дисциплін реалізується зміст професійної підготовки майбутнього фахівця, що відповідає сучасним вимогам аграрного виробництва та відображає необхідний рівень наукових знань.

Зміни, які відбуваються в аграрній освіті, тісно пов'язані з реформуванням сільськогосподарства – галузі, що знаходиться в складному становищі. За таких умов навчальна діяльність в аграрних закладах освіти повинна бути спрямована на пошук ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх аграріїв, забезпечення трансформування навчально-пізнавальної діяльності студентів у професійну з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей. На сучасному етапі відродження нації перед навчальними закладами стоїть завдання постійного пошуку нових форм, методів і засобів органічного поєднання професійної підготовки майбутніх спеціалістів із формуванням у них глибокого наукового і національного світогляду, високої професійної культури, справжньої інтелігентності.

Формування майбутнього фахівця в умовах утвердження на селі нових економічних відносин повинно проходити в напрямі більшої універсалізації, здатності молоді людини визначити пріоритет своїх знань, умінь і навичок для подальшого їх розширення і поглиблення залежно від спряму-

вання своєї професійної діяльності. Сучасний фахівець повинен володіти вміннями і методами впровадження передової технології, забезпечувати оптимальний режим роботи виробничого устаткування, постійно поглиблювати знання з економіки, права, менеджменту, маркетингу, вміти організувати юридичні відносини з господарствами; мати організаторські здібності, займатися підприємницькою діяльністю, володіти комунікативними якостями в роботі з людьми та економічними підходами до організації господарської діяльності. Отже, на основі вищезазначеного можна дійти висновку, що «<...> практика поглибленого розподілу праці в сільському господарстві і відповідна їй система підготовки вузькоспеціалізованих працівників себе вичерпала» [4, с. 107]. Саме в цьому вчені вбачають причину відчуження сільських працівників від землі, втрату ними самостійності.

Викладені міркування дають змогу стверджувати, що на землі повинні працювати творчі, активні та ініціативні люди, які вміють вирощувати сільськогосподарську продукцію, переробляти та реалізовувати її; це працівники з універсальною професійною підготовкою, які вміло виконують не тільки доручені завдання, а й самостійно приймають рішення з широкого кола питань, поєднуючи в собі функції виконавця, організатора й управлінця [1]. За таких умов викладач не просто передає наукову інформацію, а й забезпечує професійну самореалізацію особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Великий внесок у розробку проблеми формування нового покоління фахівців аграрного профілю, яка набуває все більшого значення в умовах утвердження на селі нових економічних відносин, зробили такі науковці: Р.Р. Балан, А.І. Дьомін, П.Г. Лузан, В.М. Манько, Ю.П. Манько, Н.Ю.Матяш, П.М. Олійник, П.М. Решетнік, В.І. Рябець та інші вчені-педагоги. Зокрема, на думку Н.Ю. Матяша, аграрна реформа, створення економічної та правової баз для рівноправного існування всіх форм господарювання вимагає формування нового типу спеціаліста і потребує змін у змісті та якості професійної підготовки фахівців аграрного виробництва всіх ланок. У працях вчених-науковців А.І. Дьоміна, П.Г. Лузана, В.І. Рябця узагальнено та доповнено теоретико-методологічні основи активізації навчання у вищій аграрній школі, а також представлено рекомендації щодо поетапного формування активності студентів у навчанні, що позитивно впливає на процес теоретичної і практичної підготовки спеціалістів для сільського господарства [4].



Постановка завдання. Метою статті є дослідження дидактичних аспектів професійної підготовки студентів-аграріїв, що детермінують позитивні зміни у процесі продуктивної професійної підготовки майбутніх фахівців-аграріїв. Підтверджено, що така підготовка має значення як для підготовки майбутніх студентів-аграріїв, так і для системи вищої аграрної педагогічної освіти в цілому.

Виклад основного матеріалу дослідження. Особливостями навчально-виховного процесу аграрних закладів освіти є їх професійна спрямованість і тісний зв'язок з аграрним виробництвом та досягненнями науки і техніки у цій галузі. Вивченням таких особливостей та багатьох інших проблем, на нашу думку, має займатися окремий розділ педагогіки, а саме – аграрна педагогіка.

Однією з головних проблем дидактики вищих аграрних навчальних закладів є проблема змісту освіти. Вона знаходиться на перехресті діалектичних протиріч між збільшенням об'єму знань майбутніх спеціалістів та обмеженістю навчального процесу в часі, між широтою профілю професійної підготовки та глибиною спеціалізації, а також між темпами прогресу наукових знань у галузі аграрного виробництва та консерватизмом навчання.

Навчальні плани аграрних закладів освіти містять дисципліни, які об'єднані в такі цикли: фундаментальний, соціально-гуманітарний, технічний і спеціальний (включаючи практичне навчання). Всі названі цикли та окремі дисципліни мають безпосередній або опосередкований вихід у зміст професійної діяльності майбутнього спеціаліста на виробництві, визначений кваліфікаційною характеристикою (професіограмою) спеціальності.

Дидактична гіпотеза, покладена в основу змісту професійної підготовки майбутнього спеціаліста полягає в тому, що знання, вміння й навички по всіх дисциплінах, які вивчаються, повинні з'єднуватися, систематизуватися і трансформуватися в умовах майбутньої професійної діяльності.

Важливо підкреслити, що у значній мірі зв'язок науки і аграрного виробництва проявляється під час вивчення циклу технічних дисциплін, який забезпечує теоретичну і практичну основу професійного становлення майбутнього спеціаліста. В сучасних умовах зміст професійної підготовки представляє сукупність дидактично відібраних, систематизованих на основі наукових положень відповідних наук, сконцентрованих навколо важливих проблем спеціальності. Вивчення курсу технічних дисциплін повин-

но забезпечити майбутньому спеціалісту частку професійної підготовки з отриманням фундаментальних знань, умінь та навичок, що дадуть йому можливість швидко адаптуватися в умовах аграрного виробництва, котрі постійно змінюються, та на ринку праці.

Необхідно у процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів формувати новий рівень технічного мислення, який відповідав би складності проблем, що стоять перед сільським господарством і передбачаються в майбутньому. Інженер-механік, готуючись до роботи в державних, акціонерних, колективних, фермерських господарствах агропромислового комплексу України, повинен володіти сучасними методами аналізу виробничих ситуацій і систем, уміти обґрунтовувати ефективність прийнятих рішень, володіти ґрунтовними теоретичними і практичними знаннями, вміннями, прийомами і методами впровадження передових технологій сільськогосподарського виробництва тощо. Таким чином, практика поглибленого розподілу праці в аграрному виробництві і відповідна система підготовки вузькоспеціалізованих працівників себе вичерпала.

Зрозуміло, що отримані знання, вміння й навички з технічних дисциплін набувають практичного значення у професійній підготовці майбутніх фахівців. Вони спрямовані на «<...> розробку вивчення загальних принципів, законів використання та методів побудови і функціонування технологічних систем на основі пізнання властивостей і законів природи для задоволення суспільних проблем, що з'явилися у підвищенні ефективності практичної діяльності людей» [2, с. 28]. Отже, технічні дисципліни включають у себе знання про способи застосування природничих і технічних законів з метою досягнення цілей майбутньої професійної діяльності та вміння користуватися ними. Ці знання, вміння та навички мають спрямований практичний характер і безпосередньо пов'язані з професійною підготовкою майбутніх спеціалістів.

У контексті вищезазначеного доцільно підкреслити, що сучасний спеціаліст повинен не лише володіти своєю професією, а й орієнтуватися в сучасних складних політичних, економічних та соціальних проблемах, уміти аналізувати, прогнозувати та оцінювати наслідки своєї професійної діяльності в соціальній сфері.

Це зумовлює необхідність удосконалення професійної підготовки студентів з метою формування його не лише як майбутнього спеціаліста аграрного виробництва, а і як освіченого, духовно багатого фахівця.



Сучасні умови аграрного виробництва, прогресивні технології, нові машини та технічні комплекси вимагають формування відповідних знань, умінь та навичок у майбутніх фахівців-аграріїв, висувають високі вимоги до їх кваліфікації. Соціально-педагогічними факторами, які детермінують зміни у продуктивній професійній підготовці підготовці студентів, є:

- швидка плінність наукових знань, яка примушує спеціаліста постійно поповнювати свій професійно-теоретичний потенціал;
- необхідність у здатності спеціаліста адаптуватися до швидко змінюваних виробничих умов, а також творча, перетворювальна спрямованість його професійної діяльності;
- інтеграційні процеси в науці, які вимагають від спеціаліста вміння працювати в суміжних галузях;
- актуалізація виробничо-організаторських функцій у загальній структурі професійної діяльності спеціаліста.

Безперечно, технічні дисципліни є циклом самостійних наукових дисциплін, оскільки їх власну базу складає чітка аксіоматична система вихідних положень, на підставі яких розроблені ефективні загальні методи досліджень завдань виробництва. Означені методи є науково-теоретичною базою для розвитку сучасної техніки.

У навчально-виховному процесі технічні дисципліни відіграють виняткову роль. Адже під час їх вивчення у студента формується технічне мислення, вміння ставити практичні завдання і доводити їх розв'язання до логічного кінця, до числового результату з достатньою для практики точністю.

Безперечно, можна дійти висновку, що технічні дисципліни мають посідати чільне місце згідно з тією роллю, яку вони відіграють у процесі продуктивної професійної підготовки майбутніх аграріїв.

На нашу думку, саме впровадження нових педагогічних технологій має забезпечувати врахування постійно змінюваних умов аграрного виробництва. Адже майбутній спеціаліст повинен легко адаптуватися в нових виробничих умовах. Існуючий негативний фактор професійної підготовки – масовий випуск спеціалістів був пов'язаний, по-перше, з бажанням підготувати спеціаліста «на все життя», а, по-друге, підготувати «вузького» спеціаліста. Навчити одразу «всьому», що необхідно на практиці, неможливо, оскільки період зміни поколінь техніки і технологій наближається до тривалості навчання, а отримані знання застарівають раніше, ніж їх можна використати на практиці. Підготовка «вузьких» спеціалістів також не виправдовує себе, тому що

швидкий розвиток виробничих технологій вимагає постійного оволодіння новими спеціальностями, засвоєння нових фундаментальних і професійних знань.

Для забезпечення формування цілісної структури майбутньої професійної діяльності студента необхідно розв'язати ряд проблем. Як будуть вивчатися основи наук в умовах орієнтації на спеціаліста? Як домогтися того, щоб знання засвоювалися в єдності з досвідом виробничої діяльності? Як організувати процес навчання, щоб студент по закінченні вищого аграрного навчального закладу в разі потреби міг самостійно керувати аграрним господарством, поєднуючи виробничі, управлінські, менеджерські, економічні та інші функції?

Трансформування навчально-пізнавальної діяльності в діяльність професійну повинно йти через таку діяльність, яка б за своїм технологічним змістом відповідала трудовій. Одним із засобів підготовки студента до праці є моделювання виробничих ситуацій. Під час моделювання взаємодії суб'єкта з предметом і засобами праці, з іншими учасниками виробничого процесу з'являються технологічні, адміністративні, міжособові зв'язки суб'єктів діяльності. При цьому необхідна ситуація повинна мати дві властивості: її внутрішній (психологічний) зміст повинен бути адекватним трудовим процесам і конструюватися з навчально-комунікативних дій. Як правило, методи моделювання виробничої діяльності часто пов'язують з грою, а інколи навіть практикують як ігрові.

Таким чином, можна зробити висновок, що:

- моделювання виробничих ситуацій може реалізуватися як за допомогою гри, так і неігровими методами та формами навчання;
- дидактичні ігри, побудовані на моделюванні виробничих ситуацій, забезпечують реальну життєву значимість одержаних знань, умінь і навичок завдяки високому мотиваційному потенціалу, вони є дієвим засобом залучення студентів до аграрних професій;
- дидактичні ігри з моделювання аграрного виробництва мають своє чільне місце в загальній дидактичній системі та їх застосування детермінується перспективами інтенсифікації практичної підготовки студентів-аграріїв.

З огляду на проведений аналіз варто зазначити, що мета аграрної освіти полягає у продуктивній професійній підготовці спеціалістів, які усвідомлюють свою роль у суспільстві і відповідальність за рішення, прийняті ними. Це спеціалісти, котрі готові до



самоосвіти, оволодіння новими знаннями, спеціальностями, перекваліфікації; здатні забезпечити розробку і проектування нової перспективної техніки і технологій, організацію сучасного аграрного виробництва. Реалізація окреслених цілей вимагає переходу до нової парадигми освіти, модернізації змісту та вдосконалення організації професійної підготовки майбутніх аграріїв.

У контексті вищезазначеного доречно підкреслити позитивний досвід організації навчального процесу, що накопичений аграрною освітою США. Зокрема, в наукових дослідженнях Ллойда Фіпса та Едварда Осборна вказується, що професійна аграрна освіта США організовується за шістьма напрямками (програмами): агробізнес, агропромислові процеси, агротехніка, садівництво, агресурси і лісництво, переробка агропродукції. Окремі напрями (програми) реалізуються за 5 курсами – від таких, що спрямовують студентів на вивчення тієї чи іншої програми і до курсів перепідготовки. Гнучкість організації навчання дозволяє студентам визначитися з напрямком. Причому навіть при переході з однієї програми на іншу існує механізм зарахування кредитів, які отримав студент у процесі навчання на попередньому напрямку. Такий підхід дозволяє студентам професійно зорієнтуватися на вивченні тих програм, які найбільше відповідають їхнім професійним покликанням, і спонукає педагогічну громадськість до постійного пошуку відповідності між реальним змістом навчання і прогресуючим характером аграрного виробництва [5].

На основі здійсненого нами системного аналізу порушується питання вдосконалення процесу професійної підготовки студентів у вищих аграрних навчальних закладах, де відбувається підготовка майбутніх спеціалістів, які мають бути здатними забезпечити розв'язання найближчих, а пізніше – і перспективних завдань розвитку галузі аграрного виробництва в Україні. Це обумовлено тим, що якісна перебудова в системі неперервної освіти неможлива без зміни характеру і спрямованості навчального процесу в аграрній вищій школі, зміни психології мислення майбутнього фахівця.

Висновки з проведеного дослідження. Як показав аналіз досліджуваної у

статті проблеми, потреба підвищення продуктивності навчального процесу у вищих аграрних навчальних закладах України, врахування суспільних, соціально-економічних і культурних змін, що проходять у країні, зміна пріоритетів науки і освіти як головних умов відродження української державності переростає в загальнодержавну проблему. Для її розв'язання навчальний процес у вищих аграрних закладах повинен здійснювати підготовку такого спеціаліста, який здатний самостійно, творчо мислити, володіти ґрунтовними професійними знаннями, вміннями, навичками, прийомами і методами впровадження передових технологій, мати організаторські здібності та сформовані особистісні якості, важливі для роботи у сфері аграрного виробництва. Такий підхід дозволить повніше реалізувати інтелектуальний потенціал студентів, задовільнити вимоги особистості й суспільства до освіти, створити умови для ефективної перебудови системи неперервної освіти в Україні за умови підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх спеціалістів у вищій аграрній школі.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми, і перспективний напрямок у вивченні означених проблем ми вбачаємо в моделюванні процесу продуктивної професійної підготовки майбутніх аграріїв у вищій школі, що враховує сучасні соціально-економічні умови становлення ринкових відносин в Україні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баккет М. Фермерское производство: организация, управление, анализ / М. Баккет ; пер. с англ. А. С. Коленского. – М. : Агропромиздат, 1988. – 464 с.
2. Лазарев В. Когда работа не теряет ценности / В. Лазарев // Народное образование. – 1997. – № 9. – С. 128–131.
3. Лузан П.Г. Активізація навчання у сільськогосподарському вузі / П.Г. Лузан. – К. : ІАЕ УААН, 1996. – 186 с.
4. Лузан П.Г. Формування активності студентів у навчанні / П.Г. Лузан, А.І. Дьомін, В.І. Рябець. – К. : Вища школа, 1998. – 192 с.
5. Lloyd I. Phipps, Edward W. Osborne. Agricultural education in Public Schools. – Danville, Illindis. – 1988. – 593 p.



УДК 378.2

ТЕХНОЛОГІЯ РОБОТИ З НАУКОВИМ ТЕКСТОМ ЗА МАГІСТЕРСЬКИМИ ПРОГРАМАМИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Федяєва В.Л., д. пед. н.,
професор кафедри педагогіки,
психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті наголошено, що процес підготовки нової генерації керівників навчальних закладів потребує зростання наукової складової в їх підготовці, акцентування уваги на науково-навчальній та науково-дослідницькій діяльності. Підкреслено, що науково-дослідна робота магістрів спрямована на розвиток у майбутніх спеціалістів і науковців нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, а також на формування умінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання, виховання, професійної підготовки. Значну увагу в публікації приділено вимогам до написання наукового тексту, а саме: текст має зберігати глибину і ясність ідей, точність формулювань, послідовність викладу; підкреслено важливість ущільнення змісту тексту; тема і зміст тексту має бути продуманим і логічно завершеним; робота над науковим текстом повинна мати етапність та обмежений обсяг викладу; наукова робота є завершеною тільки у друкованому вигляді і повинна відповідати вимогам до оформлення наукового тексту.

Ключові слова: вищий заклад освіти, підготовка магістрів, керівник навчального закладу, професійна підготовка, дослідницька діяльність, науковий текст, науковий стиль.

В статье отмечается, что процесс подготовки нового поколения руководителей учебных заведений требует роста научной составляющей в их подготовке, акцентирования внимания на научно-учебной и научно-исследовательской деятельности. Подчеркнуто, что научно-исследовательская работа магистров направлена на развитие у будущих специалистов и ученых склонностей к поисковой, исследовательской деятельности, а также на формирование умений и навыков применения исследовательских методов для решения практических вопросов обучения, воспитания, профессиональной подготовки. Значительное внимание в публикации уделено требованиям к написанию научного текста, а именно: текст должен сохранять глубину и ясность идей, точность формулировок, последовательность изложения; подчеркнута важность уплотнения содержания текста; тема и содержание текста должны быть продуманными и логически завершенными; работа над научным текстом должна быть поэтапной и ограниченной в объеме изложения; научная работа является завершенной только в печатном виде и должна соответствовать требованиям к оформлению научного текста.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, подготовка магистров, руководитель учебного заведения, профессиональная подготовка, исследовательская деятельность, научный текст, научный стиль.

Fedyayeva V.L. TECHNOLOGY OF WORK WITH SCIENTIFIC TEXT FOR MASTER'S PROGRAMS IN HIGH SCHOOL

The article emphasizes that the process of preparation of a new generation of managers of educational institutions requires an increase in the scientific component in their preparation, with emphasis on teaching and research activities, which should become the leading in the organization of the modern educational process. It is emphasized that the research work of masters is aimed at developing future specialists and scientists inclinations to search and research activity, to creative solution of educational and educational tasks in educational institutions, as well as formation of abilities and skills of application of research methods for solving practical problems, issues of training, education, professional training. Much attention in the publication is given to the requirements for writing a scientific text, namely: the text must preserve the depth and clarity of ideas, the accuracy of the wording, the sequence of presentation; stressed the importance of consolidating the content of the text; the subject and content of the text must be thought out and logically completed; work on the scientific text should have a stage and a limited amount of presentation; scientific work is completed only in printed form and must meet the requirements for the design of the scientific text.

Key words: higher education institution, preparation of masters, manager of educational institution, professional training, research activity, scientific text, scientific style.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними інноваційними перетвореннями в усіх сферах життєдіяльності людства, що кардинально впливає на роль спеціалістів із вищою освітою. Особливе місце серед

них посідають майбутні менеджери освітньої галузі як високо компетентні та всебічно освічені фахівці, рівень підготовки яких повинен забезпечити соціально-педагогічні потреби суспільства в умовах реалізації нових Законів України в освітній галузі: «Про



вищу освіту» (2014), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), «Про освіту» (2017), концепції «Нова українська школа» (2016).

Реформування кожної ланки сучасної освіти в Україні передбачає новий підхід до професійної підготовки майбутніх кадрів, зокрема і за магістерською програмою «Менеджмент освіти», спрямований на підготовку управлінських кадрів на основі ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання, вдосконалення програм, навчальних планів, розробку нових навчальних посібників. Процес підготовки нової генерації керівників навчальних закладів потребує зростання наукової складової в їх підготовці, акцентування уваги на науково-навчальній та науково-дослідницькій діяльності. Науковий підхід має стати провідним в організації сучасного навчального процесу, а наукова робота – наповнитися найбільш оптимальними формами, методами, засобами навчання і виховання студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз навчальних магістерських програм у вищих навчальних закладах свідчить, що форми наукової роботи як у навчальній, так і в самостійній роботі посідають провідне місце. Праці вчених-розробників програм, підручників, посібників із навчальної дисципліни «Педагогіка вищої школи» (Вітвицька С.С., Антонова О.Є., Дубасенюк О.А., Лозова В.І., Фібула М.М. та ін.) особливо увагу приділяють саме таким формам організації навчання – навчально-науковим і навчально-дослідницьким, наголошуючи на тому, що науково-дослідна робота студентів магістратури впливає із завдань навчального процесу і сприяє підготовці висококваліфікованих спеціалістів [1; 2; 8].

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати, що завданням статті є дослідження підготовки майбутніх спеціалістів і науковців до науково-навчальній та науково-дослідницькій діяльності, яка передбачає формування умінь і навичок застосування дослідницьких методів для навчання, а також вміння написання наукового тексту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-дослідна робота магістрів спрямована на розвиток у майбутніх спеціалістів і науковців нахилів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також формування умінь і навичок застосування дослідницьких методів для розв'язання практичних питань навчання, виховання, професійної підготовки [1, с. 198].

«Навчальна науково-дослідна робота передбачена навчальними планами, а науково-дослідна робота здійснюється під керівництвом професорсько-викладацького складу» [8, с. 217].

Така характеристика, власний практичний досвід роботи у вищому навчальному закладі, розробка науково-методичного забезпечення курсів магістерських авторських програм «Педагогіка і психологія вищої школи та методика викладання дисциплін професійного спрямування», «Нормативно-правове забезпечення функціонування освіти в Україні», «Методологія дослідження та планування експерименту» та їх викладання засвідчили, що найбільш складним є етап оформлення результатів дослідження. А з огляду на те, що в Україні широким шляхом іде робота щодо дотримання науковцями академічної доброчесності, цей аспект в роботі є надзвичайно важливим.

У своєму дослідженні ми виходимо з того, що магістрам необхідно розкрити важливість мовних знань та їх використання в науковому тексті, донести вимоги суспільної практики до наукового тексту, а також вивчити з майбутніми дослідниками норми наукового стилю, розкрити технологію роботи над текстом.

Багато студентів сьогодні не пишуть тексти, вважають це не важливим, читають просто виведені з комп'ютера сторінки, які іноді не розуміють. Та й учні приходять зі школи, не маючи достатнього рівня знань з мови (лінгвістики). «Через це вдосконалення навичок письма не повинно припинятися в системі вищої освіти. На післядипломному, магістерському й аспірантському рівні вбачається доцільним поглиблено вивчати таке питання, як науковий стиль у дослідницькій роботі, розкривати теоретичні та практичні основи, формувати вміння і навички роботи над ним. Необхідно посилити роботу і над науковим текстом, розкриваючи шляхи доведення роботи до такого рівня, який би дійсно відповідав сучасним вимогам до наукової роботи як за змістом, так і за викладом. Молодим науковцям потрібно ще чуття мови. Необхідно приділити цим питання належну увагу, донести до магістрів, аспірантів розуміння того, що текст роботи – завершеного наукового дослідження – в більшості своїй свідчить про рівень роботи в цілому. І щоб ці вимоги не порушувати, необхідно навчити молодих дослідників сучасним формам і прийомам роботи з науковим текстом, починаючи від простих і завершуючи науковими дисертаційними дослідженнями. Адже протягом навчання у вищому навчальному



закладі студенти виконують різні за своїм типом, характером, рівнем складності та змістом наукової роботи: реферати, курсові, магістерські, доповіді, статті, наукові повідомлення тощо.

Також посилена увага до публікації визначається і зростанням обсягу самостійної роботи за навчальними магістерськими програмами, що передбачає як роботу з текстом через прочитання, так і відповідне використання в завданнях з виконання навчально-наукових форм мовних законів і правил. А їх неможливо виробити інакше, як уважно вивчаючи й творчо наслідуючи взірцеві наукові публікації та працюючі над ними системно, послідовно, відповідально. Це вимагає вивчення світового досвіду вирішення таких питань у системі вищої освіти європейських країн та США і з урахуванням історичного досвіду нашої країни, реалізації цієї складової в процесі навчально-наукової та науково дослідницької роботи з молодими дослідниками в нашій країні.

Адже у країнах Західної Європи та США для студентів, аспірантів і вчених виходять десятки, як не сотні посібників зі стильової майстерності, причому як загальнонаукові (філософія, історія, наукознавство, історія науки), так і спеціалізовані (для біологів, медиків, економістів, хіміків, інженерів тощо). Про їхній зміст і скерованість говорять підзаголовки та анотації цих підручників: «поради зі структурування тексту», «рецепти ясності», «путівник до кращого стилю», «від автора до читача», «шість кроків до успіху», «як перетворити розвідку на статтю», «як писати, щоб перемогти» тощо [6].

У системі вищої освіти України ці питання з кожним роком актуалізуються, постають на порядок денний, про що свідчить і поява посібників, таких як: «Українське наукове мовлення. Лексичні та граматичні особливості» (2000), «Сучасна українська літературна мова (науковий стиль)» (2002), «Науковий стиль української мови» (2006), «Світло і тіні наукового стилю» (2016) [3; 4; 5; 6]. У програму навчання аспірантів рівня «доктор філософії», починаючи з 2016 року, включено курс «Методика роботи з науковим текстом», зокрема, про це свідчать авторські програми з підготовки майбутніх науковців Херсонського державного університету.

Дослідник цієї проблеми Пилип Селігей, вивчаючи стан підготовки фахівців з окресленого питання, зазначає, що «нині основ наукового мовлення в Україні стабільно навчають хіба що студентів-філологів», він пропонує запровадити відповідний спецкурс за всіма магістерськими і аспірантськими програмами для інших спе-

ціальностей – за зразком американських курсів «Наукове письмо» [6].

Вчений наголошує, що «виші й аспірантура мають випускати ерудованих фахівців, чиїм надбанням було б не тільки вузька спеціальність, а весь спектр людської культури. Зокрема, й словесна культура – надійна запорука дальшого інтелектуального збагачування, високої творчої активності» [6]. А для цього, на нашу думку, необхідно викладачам-науковцям самим працювати над підвищенням наукового стилю – у процесі власної наукової роботи, науково-методичним забезпеченням відповідних навчальних дисциплін, виокремлюючи блок форм і методів з основ роботи з науковим текстами і над науковими текстами, творення таких текстів у процесі навчання і оформлення результатів дослідження (наукової роботи).

Отже, молоді науковці, працюючи над науковим текстом, мають чітко засвоїти вимоги до його написання і дотримуватися їх під час викладу матеріалу та результатів дослідження.

У своїй практичній роботі з магістрами і аспірантами ми наголошуємо увагу на таких кроках підготовки та публікації результатів дослідження. Завершивши роботу, працю необхідно уважно перечитати з погляду логіки та стилістики й тільки після цього публікувати. Бажано перечитати вголос, щоб переконатися у правильності та зрозумілості тексту (матеріалу).

Текст має зберігати (відображати) глибину та ясність ідей, точність формулювань, послідовність викладу. На особливу увагу заслуговує і такий прийом, як ущільнення змісту тексту, особливо це важливо для референтних видань. Переписування, ущільнення досить важливе. Для того, щоб написати півтори сторінки дійсно наукового тексту можна навіть викреслити або переписати практично цілий розділ.

Написане має бути злагодженим і відшліфованим. Треба продумати тему в усіх деталях і до самостійного кінця, писати невеликі обсяги, щоб не загубитися в хаосі думок.

Окремі автори наголошують і на такому прийомі, як негайний запис наукової ідеї на папері, причому в довільній формі й без найменшого редагування (під час наукових конференцій, доповідей, публічних захистів дисертаційних досліджень). Поступово записів більшає, проступають загальні контури, вимальовується суть, деталізується зміст. Лише коли нотаток накопичується в достатній кількості, вони композиційно упорядковуються, і починається процес написання наукового тексту. Такий процес



тривалий, адже під час перепису текст до-робляється, доки він не буде доведений до логічного завершення.

Тут на думку спадає вислів: «Найгірший олівець кращий за найкращу пам'ять», а також слова Шекспіра, який наголошував: «Все те, що може пам'ять розгубити, Тим більше аркушам віддай на схов» [9, с. 657].

Отже, такий спосіб творення тексту ви-магає розвести в часі процеси думання та написання твору, хоча й художнього, запро-понував Л. Толстой: «Пиши: не гарно, не обдумуючи місця й правильності думок; один раз переписуй, викреслюючи все зайве й даючи справжнє місце кожній думці; один раз переписуй, виправляючи всі не-правильності висловів» [7, с. 294]. Сьогод-ні для наукових текстів прийнятим є метод багатократних-періодичних переписувань, доповнень. Періодичне прочитання рані-ше написаного показує, що багато чого не так, що є зайвим, чого бракує за заявленим розділом, частиною. Зробіть правки і нотат-ки на полях, навіть приклейте додаткові ли-сточки, поставте вставки, зробіть помітку, що прочитати, і знову відкладіть текст і так декілька раз, а потім візьміть цей матері-ал і переписіть все по-новому. З'являють-ся нові слова, дати, уточнення, будуються висновки, науковий текст із заданої теми, виокремиться нова назва розділу.

Чорнові записи важливі, вони полегшу-ють і пришвидшують роботу, допомагають досягти послідовності, науковості, фактич-ної насиченості твору. Вчений має все шлі-фувати й уточнювати і, лише відшліфував-ши текст як ціле, подавати публікацію.

Чернетка має велике значення в підго-товці наукового тексту, про що свідчить аналіз праць відомих вчених. Так, «наяв-ність численних записів наводить на думку, що І. Ньютон складав свої твори більше на папері, ніж у голові. У рукописі він міг пе-рекреслити речення, додати уточнювальну фразу, замінити цілий шматок, встановити новий фрагмент. Тексти геніального вче-ного наскільки точні, настільки й аскетичні (без жодних риторичних прикрас), мало на-віть прикметників. Саме ця манера викладу лягла в основу наукового стилю, що згодом сформувався в англійській та інших євро-пейських мовах» [6].

Досить складно читати складнопідрядні речення, в яких переважають зауваження, уточнення, передбачення, примітки в дуж-ках й поза дужками, насичення цитатами тощо.

Важливе місце в роботі над науковим текстом має етапність та обсяг викладу. Спочатку виокремлюється напрям дослі-

дження на одній-двох сторінках, потім – більш розлоге тлумачення понять, ґенези, сучасного стану дослідження, де кілька слів або навіть одне слово замінюють цілий роз-дум чи низку фактів. Згодом кожен із них стає комплексним науковим дослідженням проблеми і завершеною науковою думкою.

Пишуть не лише задля оприлюднення результатів дослідження, обґрунтування нових концепцій, ідей, положень. Письмо-вий виклад матеріалу систематизує роботу, сприяє формуванню об'єктивної критичної думки, показує логіку викладу матеріалу, підтверджує актуальність, наукову новизну, практичне значення роботи. Письмовий виклад допомагає краще систематизувати думки, повніше оглянути існуючі факти, до-кладно обґрунтувати проблему й навіть по новому знайти краще її розв'язання.

Переписка тексту, статті може бути різ-ною за часом, терміном, кількісними показ-никами (три, чотири, шість разів). Планом і порядком викладення матеріалу важливо варіювати, аж поки результат не відповіда-тиме досягненню мети і завдань наукового пошуку. Коли ж у процесі роботи над ком-позицією матеріалу перед науковцем (до-слідником) постає проблема (необхідність) перерозподілу тексту, то можна взятися за ножиці. І тоді ми побачимо порізані, покле-нені сторінки, де можна на початку побачити навіть ті сторінки, які були наприкінці. Ар-куші перекладалися один за одним, пере-різалися поки не з'явився логічний текст.

Письмовий виклад різних аспектів нау-кової роботи (вивчення джерельної бази, архівних матеріалів, історичних фактів, інтелектуальної біографії вчених та інше) є однією з найважливіших та найсклад-ніших у науковій роботі, але саме вона розкриває актуальність, наукову новизну і практичну значущість завершеного до-слідження. Вона спрямовує на уточнення та підтвердження наукової думки через кожне речення й підсумок. Адже наукова робота є завершеною тільки тоді, коли вона викладена у друкованому вигляді та відповідає вимогам до оформлення нау-кового тексту.

Важливо й те, що процес роботи над майбутнім науковим текстом є довготри-валім і з'являється за різних обставин, спрямовує на нові підходи до роботи з аспірантами та магістрантами. Без сумні-ву, кожен науковець чи викладач, беручи участь у конференціях, семінарах, засідан-нях спеціалізованих вчених рад, сприй-має доповіді, виступи, захисти дисертацій через призму використання матеріалу до лекцій, публікацій, наукових праць. Зано-товує думки, ідеї, теоретичні положення,



які треба передати аспірантам, магістрам, використати у подальших власних наукових дослідженнях. Виокремлює, кому з аспірантів, докторантів поради прочитати ті чи інші видання, роботу, статтю. Всі ці нотатки збираються в окремі теки, які сприяють творчому осмисленню і розвитку наукової школи. Історія науки, життя і діяльності наукових постатей, наукових шкіл свідчить про багатоглибкість прикладів, форм і методів письмово викладу наукового дослідження.

Відомо, що багато наукових монографій, праць, статей викладено на основі чернеток, виписок, конспектів тощо. Сьогодні комп'ютер вніс корективи у творення наукового тексту, що обумовило появу не досить якісних наукових текстів. Проблемним залишається ретельне вивчення першоджерел, архівних матеріалів, публікацій, академічних видань. Поява комп'ютерної техніки назавжди звільнила нас від безлічі марудно-механічних операцій. Справді, щоб створити якнайкращий науковий текст на папері, необхідно багато писати й переписувати. Щоб зробити це подумки, треба глибоко зосереджуватися і хтозна скільки запам'ятовувати. Натомість, на комп'ютері легше нагромаджувати, теоретично групувати й перерозподілити тестові матеріали. Комп'ютер допомагає побудові та систематизації мікротем, визначає їх найкращу послідовність, допомагає визначити ключові слова, але іноді й відволікає від головної наукової ідеї.

Всі ці переваги і недоліки роботи над науковим текстом за допомогою комп'ютера необхідно донести до молодих науковців, показати, що процес текстотворення має кілька етапів: визначення теми, накопичення теоретичного та практичного матеріалу, прочитання відповідної літератури, добір цитат, за необхідності – конспектування окремих праць і публікацій. Завершальною ланкою є формування змісту за проведеною роботою й написання власного тексту.

Написавши текст, радимо аспірантам та магістрам прочитати його неодноразово, доопрацювати кожну думку, відточити кожне речення, домагаючись чіткості, ясності й послідовності. Навіть можливо запропонувати магістру, аспіранту повністю переписати сторінку і подивитися, як буде сприйматися цей матеріал. Також можна використовувати такий прийом, як пошук найбільшої стислості. Необхідно усунути непотрібні міркування, словесні надлишки, всілякі витіюватості. Прагнути до математичного вокалізму. Так, існує таке поняття – «максими, які вважаються найкращим

методом для виконання ясного розуму і ясного мовлення». Короткий образ, будучи зрозумілим для автора, лишатиметься таким і для читачів.

Також у студентській науковій роботі можливе використання лекцій, що в подальшому може сприяти наповненню змісту навчально-наукового дослідження новим знанням.

Таким чином, викладені думки на папері допомагають майбутнім фахівцям хоча би трохи більше системно думати, використовувати наукові знання в професійному становленні.

Висновки з проведеного дослідження. В цілому, вивчення питання засвідчило, що технологія роботи з науковим текстом за магістерськими програмами є актуальною, нагальною і включає:

- збір, опрацювання й узагальнення всіх необхідних матеріалів (факти, спостереження, результати експерименту, архівні матеріали, приклади з першоджерел, власні роздуми);

- визначення структури (плану, складових) роботи, обміркування, за якої композиції (плану) буде викладено науковий текст і як за його змістом буде виконано завдання дослідження та доведено наукову новизну;

- чітка структуризація і послідовність викладення цього матеріалу відповідно до норм літературної мови та наукового стилю.

Дотримання цих вимог сприятиме формуванню у молодих дослідників навичок роботи з науковим текстом, успішному висвітленню результатів дослідження, дасть набуття відповідної фахової підготовки.

Розкрита в публікації проблема не претендує на повне висвітлення подальшої наукової розробки, зокрема, вимагають вирішення питання науково-методичного забезпечення викладання курсів із підготовки магістрів та аспірантів до роботи з науковим текстом у системі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: [методичний посібник для студентів магістратури] / С.С. Вітвицька – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
2. Лекції з педагогіки вищої школи: [навч. посіб.] / за ред. В.І. Лозової. – 2-е вид. – Харків : «ОБС», 2010. – 480 с.
3. Нанкіна Л.С. Сучасна українська літературна мова (науковий стиль) / Л.С. Нанкіна – Х. : 2002. – 124 с.
4. Михайлова О.Г. Українське наукове мовлення. Лексичні та граматичні особливості / О.Г. Михайлова, А.А. Сидоренко, В.Ф. Сухопар. – Х, 2000. – 96 с.



5. Онуфрієнко Г.С. Науковий стиль української мови / Г.С. Онуфрієнко. – К, 2006. – 310 с.
6. Селігей П.О. Світло і тіні наукового стилю / П.О. Селігей. – К, 2016. – 627 с.
7. Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: в. 10 т. / Л.Н. Толстой. – М, 1937.
8. Фібула М.М. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] – М.М. Фібула. – 2-ге вид. – К. : Академвидав, 2010. – 456 с.
9. Шекспір В. Твори : в 6-ти т. / В. Шекспір. – К, 1968.

УДК 37.07

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ: ЕКОНОМІЧНИЙ КОНТЕКСТ

Федяєва М.С., к. е. н.,
доцент кафедри економічної теорії
Херсонський державний університет

У статті представлено концепцію підготовки майбутніх управлінців закладів освіти відповідно до нових вимог щодо реформування освітньої галузі в Україні, описано провідні підходи до реалізації економічної складової навчання майбутніх фахівців за магістерськими програмами з урахуванням історичного вітчизняного та європейського досвіду. Розкрито системно-організаційні, системно-функціональні та системно-процесуальні напрями, принципи, підходи і завдання організації реформування управління закладами освіти в Україні.

Ключові слова: управління, освітній менеджмент, економічна складова, децентралізація, фінансово-економічна підготовка, економічні чинники.

В статье представлена концепция подготовки будущих управленцев учебных заведений в соответствии с новыми требованиями по реформированию образования в Украине, описаны ведущие подходы к реализации экономической составляющей обучения будущих специалистов по магистерским программам с учетом исторического отечественного и европейского опыта. Раскрыты системно-организационные, системно-функциональные и системно-процессуальные направления, принципы, подходы и задачи организации реформирования управления учреждениями образования Украины.

Ключевые слова: управление, образовательный менеджмент, экономическая составляющая, децентрализация, финансово-экономическая подготовка, экономические факторы.

Fediaieva M.S. MODERN REQUIREMENTS FOR THE TRAINING OF EDUCATION MANAGERS: THE ECONOMIC CONTEXT

The article presents the concept - future managers' of educational institutions training in accordance with the new requirements of the educational sector's reform in Ukraine, describes the leading approaches of the economic component implementation of future specialists training in master's programs, taking into account historical national and European experience. Are shown system-organizational, system-functional and system-procedural directions, are revealed principles, approaches and tasks in the organization of educational institutions' management reforming in Ukraine.

Key words: management, educational management, economic component, decentralization, financial and economic preparation, economic factors.

Постановка проблеми. Сучасний процес підготовки нової генерації управлінців, здатних ефективно впливати на розвиток освіти, потребує зростання якості знань із різних галузей наук, збереження національних освітніх традицій, озброєння основами професійної культури майбутнього керівника.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки управлінських кадрів для закладів освіти завжди були, є і будуть у полі зору вітчизняних науковців. Теоретичні засади управління навчальним закладом в умовах сьогодення обґрунтова-

но у працях таких українських вчених, як: О.С. Бондар, А.В. Вознюк, С.А. Калашнікова та ін. [3; 4; 6].

Нові законодавчі акти в Україні щодо реформування освіти на всіх рівнях – Закон України «Про вищу освіту» (2014), Закон України «Про освіту» (2017), Концепція Нової Української школи – вимагають суттєвого оновлення професійно-управлінської підготовки майбутніх фахівців для навчальних закладів різного рівня і типу [1; 2]. Це оновлення стосується питань філософсько-методологічного, наукового і методичного забезпечення, які базують-



ся на демократизації, гуманізації, компетентнісному підході до підготовки спеціалістів.

Постановка завдання. Мета статті – представити концепцію підготовки майбутніх управлінців закладів освіти відповідно до нових вимог щодо реформування освітньої галузі в Україні та основні підходи до реалізації економічної складової навчання майбутніх фахівців за магістерськими програмами з урахуванням історичного вітчизняного та європейського досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підготовка магістрів за спеціальністю «освітній менеджмент» обумовлена об'єктивними потребами суспільства в підготовці кваліфікованих фахівців.

На протязі багатьох років питання управління в закладах освіти були завжди актуальними і розглядалися в системі вищої педагогічної освіти під час вивчення педагогіки, історії педагогіки, теорії і практики виховання, зокрема в курсі «Педагогіки» вивчався розділ «Школознавство». Активно займалися цими питаннями інститути і факультети педагогічних університетів, в яких на курсах підвищення кваліфікації навчалися вчителі, викладачі, директори шкіл, ректори вищих навчальних закладів та ін.

На початку XXI ст. у вищих навчальних закладах було відкрито магістратуру за спеціальністю «Управління навчальним закладом (за типом)», що відносилось до галузі «Освіта». Починаючи з 2016 року, підготовка керівників закладів освіти здійснюється за галуззю 07 «Управління та адміністрування» та спеціальністю 073 «Менеджмент» (Управління навчальним закладом (за типом)).

Таке рішення було прийнято через те, що підготовка управлінських кадрів для закладів освіти вимагала наповнення змісту навчальних програм не тільки дисциплінами психолого-педагогічного циклу, а низкою дисциплін з різних наукових галузей, зокрема з економіки. Адже сьогодні керівник навчального закладу – це фахівець, який ґрунтовно володіє технологією управління на основі використання сучасних основ менеджменту.

Аналіз навчальних програм підготовки майбутніх викладачів шкіл, коледжів, ліцеїв, вищих навчальних закладів засвідчив, що окремі теми з економіки дотичні до навчальних дисциплін підготовки магістрів за спеціальністю «Освітній менеджмент». Зокрема, студенти засвоїли цей матеріал в процесі вивчення дисциплін «Психологія управління», «Педагогіка і психологія вищої школи», «Загальні основи економіки» на відповідних курсах. Нова програма за

цією спеціальністю передбачає поглиблене вивчення магістрами основ економіки, менеджменту, адміністрування, фінансування як ефективну підготовку до майбутньої професійної діяльності управлінців навчальних закладів різного типу і рівня.

Цьому сприяє вивчення в магістратурі таких курсів: «Менеджмент персоналу», «Управлінський облік», «Операційний менеджмент», «Інформаційні системи в менеджменті», «Господарське право».

Економічна складова підготовки майбутніх менеджерів освіти через магістерські програми забезпечує:

- розкриття змісту основних економічних категорій (економіка освіти, децентралізація, дерегуляція, кошторис, бюджет, економічні стимули), ознайомлення з різними науковими підходами до них;
- використання їх в конкретних управлінських структурах;
- формування установки на пошук взаємозв'язків соціально-економічних, педагогічних, психологічних наукових ідей з проблемами освіти, освітнього менеджменту, навчання, виховання дітей та молоді;
- формування умінь розв'язувати економічні задачі, ситуації;
- вивчення сучасних тенденцій підготовки управлінських кадрів освітньої галузі на різних рівнях в Україні і зарубіжжі тощо.

Ці завдання спрямовують викладачів економічних дисциплін за магістерською програмою на виокремлення наступних блоків підготовки майбутніх менеджерів освіти: теоретичний, практичний, блок навчально-наукової та науково-дослідницької роботи студентів.

Отже, в підготовці менеджерів освіти враховується теоретична, практична підготовка, що, в свою чергу, базується на нормативно-правових засадах управління відповідним закладом.

Слід зазначити, що в кожного керівника чітко визначені його функціональні обов'язки, які він виконує особисто або делегує своїм заступникам, хоча повністю за них відповідає.

Так, директор школи повинен мати знання в галузі економічних наук, враховуючи такий напрям роботи, який прописаний в обов'язках:

- розпоряджається в установленому порядку шкільним майном і коштами;
- затверджує за погодженням з радою навчально-виховного закладу кошторис та забезпечує його виконання;
- укладає угоди різного характеру;
- бере участь у тендерах на придбання засобів і матеріалів для забезпечення організації навчально-виховного процесу;



– відкриває рахунки в установах банків і є розпорядником кредитів.

Також керівник, поряд з такими методами управління, як педагогічні та соціально-психологічні, використовує економічні методи управління – методи матеріального стимулювання (преміювання, підвищення заробітної плати за результатами атестації та ін.); має знати вимоги як центральних, так і місцевих органів влади та брати участь у виробленні та втіленні в життя державної політики в різних напрямках функціонування закладів освіти. Що ж стосується безпосередньо нашого предметного поля дослідження, то він повинен мати знання щодо нормативів матеріально-технічного, фінансового забезпечення, виконання планових бюджетних витрат тощо.

Все це спрямовує організацію підготовки управлінців нової генерації на необхідність реалізації такої системної роботи, яка б давала можливість через використання різних форм організації навчально-виховного процесу засвоїти основи економічних знань, необхідних сучасному керівникові закладу освіти, особливо в умовах нових підходів до фінансово-економічного забезпечення функціонування навчальних закладів.

Сучасні завдання щодо впровадження нової державної освітньої політики, визначені законами України «Про вищу освіту» (2017 р.), «Про наукову і науково-технічну діяльність» (2015), «Про освіту» визначають нові підходи до підготовки та підвищення кваліфікації менеджерів навчальних закладів, розробки нової концепції їх педагогічної та професійної підготовки, визначення нових професійних стандартів керівника (директора, ректора) вищого навчального закладу, коледжу, ліцею, школи та ін., підвищення рівня підготовки та рівня кваліфікації менеджерів освіти як у вищих навчальних закладах, так і в інститутах післядипломної педагогічної освіти.

Новий Закон «Про освіту» передбачає зміну системи управління, яка через децентралізацію, створення нової структури органів місцевого самоврядування – територіальні громади – отримала нові освітні й управлінські повноваження, реальну автономію навчальних закладів. Все це вимагає відповідної підготовки кадрів, зокрема, розробки нових навчальних програм, планів, науково обґрунтованої структурно-функціональної моделі підготовки менеджерів освіти з урахуванням історичного вітчизняного і міжнародного досвіду. Така підготовка має базуватися на основах багатьох наук, навчальних дисциплін, які сприятимуть підготовці сучасного, мобільного, компетентного менеджера закладу освіти.

Як ми зазначали раніше, чільне місце в такій підготовці посідають навчальні дисципліни, курси економічного спрямування, які й сприяють модернізації управління системою освіти. Виходячи з того, що успішність такої роботи залежить від багатьох чинників, ми виокремлюємо в цьому процесі таке питання: втілення в практику роботи освітніх закладів нових демократичних моделей управління освітою, закладами освіти, які успішно функціонують у різних країнах світу – Польщі, Фінляндії, Нідерландах та ін. і сприяють ефективному, успішному, інноваційному розвитку освіти. Ці моделі є відкритими для громадськості, батьків, мають серйозне економічне підґрунтя, враховують інтереси дитини. Керівники шкіл проводять постійний моніторинг реального стану організації навчально-пізнавального процесу, втілюють нові, сучасні технології освітнього менеджменту тощо.

Вивчення досвіду європейських країн засвідчило, що існують певні чинники, які різняться процес управління освітою в цих країнах і в Україні, зокрема політичні, економічні та соціальні, і вони ще не стали предметом наукового дослідження наших учених. Так, у вітчизняних дослідженнях проблема децентралізації освіти та автономії шкіл не отримала належного висвітлення, оскільки на сьогодні вітчизняна освіта має централизоване управління, і такий стан управління освітою не ставив на поряток денний економічних складових, зокрема, розгляд питання спрощених методів фінансування освіти та розподілу фінансових ресурсів у навчальному закладі та ін., що спрямовує наш науковий пошук на розгляд сучасних економічних чинників на управління освітою та урахування їх в процесі підготовки менеджерів освітньої галузі.

Одним із шляхів реалізації завдань ефективного управління освітніми закладами та підготовки сучасного менеджера освіти є звернення до історичного досвіду підготовки управлінських кадрів для галузі освіти, особливо в умовах функціонування в Україні профільних, опорних шкіл, що вимагає відповідної підготовки як вчителів, так і керівників цих навчальних закладів, зокрема, до вивчення досвіду авторських шкіл, директорами яких були відомі вчені, педагоги, організатори освіти на різних етапах її розвитку. Вивчення праць В. Сухомлинського, О. Захаренка, І. Ткаченка, В. Шаталова засвідчило, що ці директори шкіл велику увагу приділяли економічним питанням, були дійсно менеджерами своєї справи. Їх досвід, практика, теоретичні праці дають відповіді на запитання сьогодення [7, с. 316–433].



На часі розробка нормативно-правового забезпечення функціонування навчального закладу, визначення інноваційних шляхів реалізації технології оцінювання їх діяльності, педагогічного оцінювання якості знань учнів як на рівні школи, так і на рівні освітнього округу. Все це вимагає посилення уваги до дисциплін, які висвітлюють проблеми фінансово-економічного забезпечення освіти на державному, регіональному і місцевому рівнях та проблеми відповідного управлінського механізму його виконання. В цілому ми акцентуємо увагу на тому, що питання підготовки та перепідготовки менеджерів освіти має вирішуватися на законодавчому, змістовому, організаційно-адміністративному та практичному рівнях.

На нашу думку, до сучасних наукових досліджень з проблем обґрунтування нового змісту підготовки керівних кадрів для закладів освіти необхідно віднести питання: з визначення шляхів модернізації системи управління навчальним закладом; з розробки системно-організаційних, системно-функціональних та системно-процесуальних напрямів, принципів, підходів і завдань організації реформування закладів освіти в Україні; побудови та практичної перевірки інноваційної технології підготовки та перепідготовки менеджерів у системі професійної освіти відповідно до нової законодавчої бази України [1; 2].

В цій технології ми виокремлюємо таку складову, як фінансово-економічне забезпечення освіти та відповідні механізми управління цими процесами на різних рівнях: законодавчому, змістовому, організаційно-адміністративному, практичному. Її розроблення має базуватися на основі вивчення досвіду функціонування управлінських освітніх структур в умовах децентралізації в країнах Європи, зокрема в Польщі.

Провівши такий аналіз, ми визначили, що реформування управлінської галузі передбачає роботу за такими напрямками:

- законодавчому (приведення законодавчої бази освітньої галузі України з урахуванням європейського та світового досвіду оптимізації управлінських структур, спрямованої на децентралізацію; перерозподіл повноважень і функцій між всіма органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та закладами освіти);

- змістовому (підготовка менеджерів освіти до лідерства в процесі модернізації їх професійного навчання за сучасними технологіями; їхня фінансово-економічна підготовка (грамотність, відповідальність не лише перед органами влади, а й пе-

ред громадськістю на основі результатів навчально-виховних досягнень учнів та студентів і підсумків оцінювання якості їх знань; надання керівникові навчального закладу більшої свободи та автономії);

- організаційно-адміністративному (підвищення ефективності роботи через модернізацію органів громадського управління навчальним закладом; активну участь батьків та громади в управлінні навчальним закладом, зокрема у школі, їх участь в роботі ради школи та батьківських комітетах з наданням їм права до прийняття самостійних управлінських рішень у всіх сферах шкільного життя, в тому числі й фінансово-економічній);

- практичному (проведення системної роботи з децентралізації реформування управлінських структур; узгодження роботи всіх органів управління освітою; на державному рівні – розробити та затвердити нормативно-правову базу децентралізації освіти в Україні; на рівні громади – визначити провідні шляхи, форми, методи реалізації завдань реформування освіти з урахуванням особливостей дії економічних, політичних, соціальних і регіональних механізмів, а також створити необхідні умови для формування громадських лідерів; на рівні навчального закладу – спланувати науково-методичну та організаційно-педагогічну роботу відповідно до сучасних вимог до управління освітньою галуззю в цілому та навчальними закладами зокрема, визначених новим законодавством України (законами, постановами, наказами); зміст і форми роботи управлінських структур підпорядкувати принципам демократичності, відкритості, об'єктивності; системності, науковості, дитиноцентризму та студентоцентризму тощо.

Ми в своєму дослідженні виходимо з того, що підготовка менеджерів освіти має відбуватися з урахуванням європейських тенденцій і реалій модернізації системи управління навчальними закладами на макро-, мезо- та мікрорівнях відповідно до економічних, політичних, соціальних та регіональних чинників. Все це необхідно донести до магістрів – майбутніх менеджерів освіти – і розкрити шляхи, можливості та важливість реалізації такого підходу в новому управлінському механізмі освітньої галузі. Водночас необхідно пам'ятати про важливу роль, значення і сутність економічних чинників (спрощений метод фінансування школи, розподіл фінансових ресурсів в умовах децентралізації, змішане фінансування шкіл, фінансова автономія школи, вплив ринкових механізмів та економічних процесів на управлін-



ня в освіті, вплив інформаційно-комунікаційних технологій, ринкових механізмів та «економіки» знань тощо). Зрозуміло, що ці чинники (економічні) будуть сприяти розв'язанню нагальних питань у єдності з політичними і соціальними, що може бути окремим напрямом подальшого наукового дослідження.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, вирішення цих та інших завдань сприятиме підготовці та перепідготовці менеджерів освіти в умовах сьогодення та дасть можливість модернізувати систему управління навчальними закладами України з урахуванням історичного вітчизняного досвіду, європейського та світового досвіду, сучасних теоретичних і практичних напрацювань учених, керівників, управлінців освітньої галузі.

Ми розуміємо, що не всі питання економічної складової у підготовці менеджерів освіти розкрито в публікації. За її рамками залишилися питання нормативно-правових основ вирішення економічного забезпечення навчальних закладів в умовах сьогодення. Вважаємо, що це питання вимагає окремого дослідження.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Закон України «Про вищу освіту», 2014 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Закон України «Про освіту», 2017 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ukrainepravo.com/law-making/bill_passed_by_legislature/zakon-ukraini-pro-osvitu/.
3. Бондар О.С. Менеджмент педагогічного персоналу загальноосвітнього навчального закладу / О.С. Бондар. – Т. : Астон, 2011. – 320 с.
4. Вознюк А.В. Особливості традиційного та інноваційного підходів до управління педагогічними працівниками в освітніх організаціях / А.В. Вознюк // Актуальні проблеми психології. – 2002. – Т.1 Організаційна психологія. Соціальна психологія. Економічна психологія. – Вип. 35. – С. 44–49.
5. Економічний енциклопедичний словник / за ред. С.В. Мочерного. – Львів : Світ, 2006. – Т. 2. – 568 с.
6. Калашнікова С.А. У пошуках нової моделі управління вищою освітою в Україні: європейські орієнтири та вітчизняні виклики / С.А. Калашнікова // Теоретичний та наук.-метод. часопис «Вища освіта України». – К, 2015. – № 3. – С. 77–91.
7. Нариси з історії розвитку новаторських навчально-виховних закладів в Україні (кінець XIX – XX століття): [навч.-метод. посіб.] / за ред. О.В. Сухомлинської, В.С. Курила та ін. – Луганськ, 2010. – 444 с.



СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 378.035:316.46

ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ МАЙБУТЬОГО ФАХІВЦЯ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЯК УМОВА СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІОНАЛА

Албул І.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті доводиться необхідність формування лідерських якостей майбутнього фахівця соціальної сфери як умова становлення професіонала, що обґрунтовується потребою забезпечення інтегральної та спеціальних фахових компетентностей. Значення лідерських якостей обумовлюється особливостями соціальної роботи, яка характеризується ознаками соціономічних професій. Розкрито значення акме-стратегії фахівця соціальної сфери як прагнення до самовдосконалення, максимальної зрілості, вершини професіоналізму.

Ключові слова: соціальна робота, фахівець соціальної сфери, лідерські якості, компетенції.

В статье доказывается необходимость формирования лидерских качеств будущего специалиста социальной сферы как условие становления профессионала, обоснованное необходимостью обеспечения интегральной и специальных профессиональных компетенций. Значение лидерских качеств обуславливается особенностями социальной работы, которая характеризуется признаками социономических профессий. Раскрыто значение акме-стратегии специалиста социальной сферы как стремление к самосовершенствованию, максимальной зрелости, вершине профессионализма.

Ключевые слова: социальная работа, специалист социальной сферы, лидерские качества, компетенции.

Albul I.V. FORMATION OF LEADERSHIP QUALITIES OF THE FUTURE SPECIALIST IN THE SOCIAL SPHERE AS A CONDITION OF BECOMING A PROFESSIONAL

The article states the necessity of the leadership qualities forming for a future specialist of the social sphere as a condition of becoming a professional. The indicated need for formation of leadership qualities is grounded by the need to provide integral and special professional competencies. The value of leadership qualities is conditioned by the peculiarities of social work, which is characterized by features of the socio-occupational professions. The importance of updating the aspiration of a specialist of the social sphere to the so-called acme-strategy, as an aspiration for self-improvement, maximum maturity, and the peak of professionalism is revealed.

Key words: social work, specialist of social sphere, leadership qualities, competences.

Постановка проблеми. Сучасні соціально-економічні та політичні перетворення актуалізують питання соціальної підтримки населення, що також ставить нові вимоги до формування професійних якостей фахівця соціальної сфери, причому не лише під час навчання у вищому навчальному закладі (далі – ВНЗ), а і в умовах функціонування соціальної інституції, організації соціального захисту.

Сьогодення вимагає забезпечення нової якості стабільності організації – стабільності змін, постійної готовності та спрямованості до трансформацій. А тому звичні для недалекого минулого адміністративні та менеджерські управлінські моделі з опорою на жорсткість постановки цілей у супроводі зі слабкою мотивацією в умовах модернізації суспільства виявилися неспроможними забезпечити якість соці-

альної роботи. Логічним є висновок, що в епоху тотальних революцій і експериментів організації й установи можуть успішно розвиватися лише в межах лідерської управлінської парадигми.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження моделей управління, удосконалення змісту і методів підготовки кадрів із метою належного кадрового забезпечення реалізації комплексу системних реформ із модернізації українського суспільства висвітлювалися в працях сучасних вчених із проблем менеджменту, управління людськими ресурсами, андрагогіки, організаційної поведінки, соціології організацій, а саме: Г. Атаманчука, В. Загорського, В. Князева, А. Колодій, А. Ліпенцева, О. Нестулі та ін. Питання менеджменту соціальної роботи в Україні вивчали М. Лукашевич, М. Туленков, Т. Семигіна, К. Шендеров-



ський та ін. Професійній підготовці фахівців соціальної сфери присвячені праці таких науковців, як: І. Зверева, А. Капська, І. Козубовська, В. Поліщук, С. Харченко та ін.

Постановка завдання. Зважаючи на значний потенціал лідерської управлінської парадигми як вагомого чинника прогресивного розвитку суспільства загалом та соціальної роботи зокрема, обґрунтування важливості формування лідерських якостей майбутнього фахівця соціальної сфери і є метою нашого дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. З огляду на те, що саме лідерська управлінська парадигма має супроводжувати програму радикальних реформ у соціальній сфері в Україні, необхідність формування лідерських якостей потрібно покласти в основу державних стандартів і освітніх програм підготовки фахівців соціальної сфери у ВНЗ.

Як зазначається в Законі України «Про соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю» (ст. 18), соціальна робота із сім'ями, дітьми та молоддю, надання соціальних послуг сім'ям, дітям та молоді здійснюються на професійній основі, що передбачає відповідний рівень професійної компетентності. Фахівець із соціальної роботи із сім'ями, дітьми та молоддю відповідно до повноважень здійснює соціальне інспектування й оцінку потреб; планує і визначає методи допомоги; надає соціальні послуги; забезпечує соціальний супровід, сприяє формуванню знань, вмінь, навичок; активізує ресурси громади; бере участь у супервізії; проводить моніторинг і оцінку якості соціальних послуг [2].

У «Стандарті вищої освіти з підготовки бакалаврів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» акцентується увага на формуванні здатності фахівця розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у сфері професійної діяльності із соціальної роботи, орієнтуватися на подальшу фахову самоосвіту. Цілями навчання є формування здатності студентів до вирішення прикладних завдань соціальної сфери, зокрема й управління соціальними процесами та процесами, що мають місце в індивідуальному розвитку особистості [5].

Формування лідерських якостей сприятиме забезпеченню інтегральної компетентності фахівця, яка полягає в здатності планувати й управляти часом; вмінні виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатності приймати обґрунтовані рішення, працювати в команді та володіти навичками міжособистісної взаємодії; здатності мотивувати людей і рухатися до спільної мети.

Серед спеціальних (фахових, предметних) компетентностей у руслі розкриття теми дослідження наголосимо на здатності оцінювати соціально-політичні процеси, пов'язані із соціальним розвитком держави; аналізувати чинну нормативно-правову базу стосовно соціальної роботи та соціального забезпечення; здатності до розуміння організації та функціонування системи соціального захисту і соціальних служб; здатності розробляти шляхи подолання проблем і знаходити ефективні методи їх вирішення; ініціювати соціальні зміни, спрямовані на піднесення соціального добробуту; розробляти та реалізовувати соціальні проекти і програм; застосовувати методи менеджменту для організації власної професійної діяльності й управління діяльністю соціальних робітників і волонтерів, іншого персоналу; взаємодіяти із клієнтами, представниками різних професійних груп і громад; дотримуватися етичних принципів і стандартів соціальної роботи; генерувати нові ідеї та виявляти креативність у професійній сфері; оцінювати результати та якість професійної діяльності у сфері соціальної роботи.

Вказані спеціальні компетентності актуалізують значення супервізії в соціальній роботі, що трактується як професійна підтримка особи, яка надає соціальні послуги, спрямована на підвищення її професійної компетентності, подолання професійних труднощів, аналіз недоліків і вдосконалення організації роботи, підтримка в особі мотивації до роботи, дотримання етичних норм і стандартів надання послуг, запобігання виникненню професійного вигорання, забезпечення емоційної підтримки [4].

Саме зазначених нових і складних умінь мотивувати, впливати й підтримувати і потребує лідерство. Лідерські якості вимагають формування певних особливостей мислення, наприклад: здатності до екстраполяції (сильні лідери не потребують багатьох даних, володіючи глибокими знаннями, вони інтуїтивно розуміють, як далеко можуть зайти у своїй екстраполяції ситуації – І. А.); здатності до опрацювання кількох проблем одночасно (водночас більш важливою є гнучкість поведінки, ніж упертість – І. А.); стійкості у ситуації невизначеності (це одна з головних якостей лідера: його не лякає невідомість чи відсутність зворотного шляху, білі плями не заважають його діяльності, він справляється зі своїми обов'язками без негайного зворотного зв'язку й вирішує проблеми, непосильні для людей, нездатних діяти в умовах невизначеності – І. А.); розуміння (керівники вищого рівня, які діють успішно, володіють



високим рівнем сприйняття й розвинутою інтуїцією; їм притаманна здатність, яку можна назвати «спритність у вуличній тов-качці»; вони охоплюють суть справи інтуї-тивно та швидко, демонструючи вражаючу здатність відрізнити суттєві сторони ситуа-ції від несуттєвих – *I. A.*).

Наявність лідерського вміння справля-тися з агресією визначають такі якості, як здатність брати управління на себе; здат-ність до співробітництва; ініціативність; здатність ризикувати, енергійність.

Низка важливих лідерських якостей сто-суються вміння управління емоціями. До них учені відносять такі: здатність робити ставку на інших; сенситивність; ідентифіка-ція себе зі справою; здатність до співчуття; зацікавленість у зростанні організації, а не у власній кар'єрі; незалежність.

Особистісний ідеал лідера дослідники описують через такі його характеристики: гнучкість, стійкість до стресу, наявність мети; керівництво співтовариством; почут-тя гумору; цілісність особистісного ідеалу тощо [3, с. 36–42].

Варто наголосити на такій особливості соціальної роботи, як відсутність жорстких і єдиних вимог до продукту праці, самого процесу професійної діяльності. Це одна з відмінних ознак так званих соціономічних професій, до представників яких висува-ються підвищені вимоги, оскільки об'єктом праці є інші люди. Критеріями, що дозво-ляють віднести професію соціального пра-цівника до групи соціономічних, є такі: цілі діяльності (наприклад, управління, оціню-вання, контроль, виховання, обслуговуван-ня – *I. A.*); засоби діяльності (вербальні, не-вербальні форми впливів, опосередковані та безпосередні контакти – *I. A.*); умови праці (техніко-економічні, режимно-гігієніч-ні, соціально-психологічні – *I. A.*), функції, здійснювані працівником.

Фахівець соціальної сфери, відповідно до класифікації Е. Климова, належить до професії типу «людина – людина», тобто соціономічної професії, та передбачає по-стійну роботу з людьми, постійне спілку-вання і взаємодію під час професійної ді-яльності. Професія даного типу пов'язана із соціальною підтримкою, допомогою і су-проводом.

Діяльність фахівця соціальної сфери передбачає наявність певних нахилів, зді-бностей і професійно-значущих якостей. Лідерська компетентність вимагає форму-вання належних професійних, особистих і ділових якостей. Так, серед особистих цінностей виокремлюються намагання і здатність впливати на інших людей; високі моральні стандарти; прагнення до успіху,

фізичного і психологічного здоров'я; впев-неність у собі; піклування про оточуючих; комунікабельність; оптимізм і безкорисли-вість.

Професійні якості лідера трактуються як компетентність у відповідній сфері; ро-зуміння особливостей управлінської праці; загальна ерудиція та широта поглядів; чіткі особисті цілі; потяг до набуття нових знань; критичне сприйняття й осмислення дійс-ності; постійне самовдосконалення; пошук нових форм роботи; планування своєї ро-боти; творча натхненність і наставництво.

На особливу увагу заслуговують ділові якості успішного менеджера, насамперед, це довгострокове передбачення; вміння чітко формулювати цілі та керувати колек-тивом; бути ініціативним і вирішувати опе-ративно проблеми; мати здатність управля-ти собою; вміння делегувати повноваження тощо.

Зазначимо, що діяльність фахівців соціо-номічних професій як форма самореаліза-ції особистості обумовлена морально-етич-ними принципами стосовно свого об'єкта, тобто професії, що мають деонтологічний статус.

Така лідерська якість, як прагнення до са-мовдосконалення, обумовлює прихильність фахівця соціальної сфери до акме-стра-тегії. Згідно з найбільш поширеним трак-туванням, «акме» – це досягнення доско-налості, максимальної зрілості, вершини, «зоряного часу» в розвитку людини. Рух до вершин професіоналізму вимагає від лю-дини специфічних якостей. Насамперед, це акме – спрямована мотивація. Вона охо-плює мотивацію досягнення в професійній діяльності, мотивацію саморозвитку і са-мореалізації, мотивацію творчого вкладу в професію. Досягнення акме – це результат взаємодії багатьох об'єктивних і суб'єктив-них умов і обставин у житті людини. Талант, здібності, фізичне і психічне здоров'я мо-жуть бути розглянуті як суб'єктивні чинники, а умови виховання, навчання, якість осві-ти – як об'єктивні чинники цього процесу.

Успішними професіоналами, які реалізу-ють акме-стратегію професійного розвитку, стають найчастіше ті, кому вдалося досить точно співвіднести особливості власної ін-дивідуальності із траєкторією свого руху в професійному просторі. А для того, щоб правильно самовизначитися із цією траек-торією, необхідно вже в освітній ситуації «приміряти» до себе, спробувати широкий спектр різних видів майбутньої професійної діяльності, опинитися реально зануреним у них. Тому наявність налагодженої системи професійних проб у процесі підготовки фа-хівців соціальної сфери є найважливішим



чинником їхнього успішного безперервного професійного розвитку, умовою реалізації акме-потенціалу вищої професійної освіти загалом. Професійна проба – це спеціально організоване випробування (імітаційна ситуація), що моделює елементи конкретного виду професійної діяльності, максимально наближене до професійної реальності.

Загалом, з високим професіоналізмом людини пов'язуються не тільки яскравий розвиток здібностей, а й глибокі знання у сфері вияву професіоналізму, а також не-стандартне володіння вміннями, які необхідні для успішного виконання цієї діяльності. Звичайно, справжній професіоналізм завжди сполучається із сильною і стійкою мотиваційно-емоційною спрямованістю на здійснення саме даної діяльності і на досягнення в ній унікального, неординарного результату.

На високий результат має бути спрямована і власне організація соціальної сфери. Серед основних умов такої діяльності – дотримання принципів вдосконалення лідерства: формування організацією стратегії розвитку лідерства, відбір майбутніх лідерів (для виявлення людей із потенційними здібностями), навчання лідерству (має проходити на всіх етапах кар'єри співробітника), впровадження політики заохочення кар'єрного зростання (передбачає необхідність навчання лідерству, комунікації та мистецтву прийняття рішень), налаштування лінійних менеджерів як наставників (насамперед, виконання ними функції оцінки-діагностики сильних і слабких сторін співробітника), здійснення актуальних наукових досліджень (для оцінки ефективності навчальних курсів лідерства), розбудова правильної структури організації (яка б забезпечувала лідерів можливість виконувати свої функції), сприяння самовдосконаленню (на основі партнерських стосунків із майбутніми лідерами), створення сприятливого клімату

в організації, спрямованість керівника на виховання і розвиток лідерства в підлеглих [3, с. 135–139].

Висновки із проведеного дослідження. Отже, однією з умов професійного становлення фахівця соціальної сфери є формування лідерських якостей, що сприятиме формуванню інтегральних і спеціальних компетентностей, які полягають у здатності планувати й управляти часом; вмінні виявляти, ставити та вирішувати проблеми; здатності приймати обґрунтовані рішення, працювати в команді і володіти навичками міжособистісної взаємодії; здатності мотивувати людей і рухатися до спільної мети. Вказані якості формуються та розвиваються як під час навчання у ВНЗ, так і в процесі практичної професійної діяльності.

Дане дослідження не претендує на вичерпність вивчення проблеми. Перспективним буде розгляд особливостей прояву лідерських якостей майбутнього фахівця соціальної сфери під час навчальних і виробничих практик, обґрунтування доцільності поєднання окремих лідерських стилів у соціальній роботі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери / за заг. ред. проф. І. Звереві. – 2-ге видання. – Київ ; Сімферополь : Універсум, 2013. – 536 с.
2. Про соціальну роботу із сім'ями, дітьми та молоддю : Закон України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>.
3. Нестуля О. Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.) / О. Нестуля. – Полтава : ПУЕТ, 2016. – 375 с.
4. Про соціальні послуги : проект Закону України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/JH3JZ00A.html.
5. Стандарт вищої освіти з підготовки бакалаврів за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/content/.../231-soczialna-robota-bakalavr.doc>.



УДК 371.124

САМОВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВНА КАТЕГОРІЯ САМОВИЯВЛЕННЯ ПЕДАГОГА

Кравченко О.В., аспірант

Центрально-український державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті йдеться про таку важливу та необхідну категорію самовиявлення, як самовиховання. Висвітлено проблему спрямування студентів до самовиховання для вдосконалення якості навчання та педагогіки. Наведено характеристику самовиховання як педагогічної категорії. Також проведено порівняння тлумачення терміну «самовиховання» в тлумачних джерелах. Наведено доводи щодо важливості самовиховання в педагогічній діяльності.

Ключові слова: педагог, самовиховання, вчитель, діяльність, студент, навчання, практика.

В статті говориться о такой важной и необходимой категории самовыражения, как самовоспитание. Освещена проблема направления студентов к самовоспитанию для совершенствования качества обучения и педагогики. Приведена характеристика самовоспитания как педагогической категории. Также проведено сравнение толкования термина «самовоспитание» в толковых источниках. Приведены доводы о важности самовоспитания в педагогической деятельности.

Ключевые слова: педагог, самовоспитание, учитель, деятельность, студент, обучение, практика.

Kravchenko O.S. SPECIALIZATION AS THE BASIC CATEGORY OF PEDAGOGIC ADMINISTRATION

The article deals with such an important and necessary category of self-expression as self-education. The problem of orientation of students to self-education for improving the quality of teaching and pedagogy is highlighted. The article describes the self-education as a pedagogical category. A comparison of the interpretation of the term «self-education» in comparative sources has also been made. There are also some arguments about the importance of self-education in pedagogical activity.

Key words: teacher, self-education, teacher, activity, student, training, practice.

Постановка проблеми. Проаналізувавши основні думки дослідників природи творчості, можна стверджувати, що творчість – це спосіб життя кожної людини, засіб самореалізації багатьох її потенцій. Тому В.О. Сухомлинський ототожнює поняття «творчість» і «самовиявлення». Так само трактує поняття «творчість» і О.В. Киричук: «Творчість – це відкриття себе, самовираження власного «Я», самореалізація».

У теорії особистості Г. Олпорта стверджується, що основною рушійною силою є тенденція до самореалізації особистості. За словами К.А. Абульханової-Славської, суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки проявляється, а й створюється, визначається. Її думку продовжує Е.В. Ільєнков, який визначає два етапи процесу розвитку людини: її становлення і реалізація. Проявляючи себе, особистість одночасно себе і формує.

Постановка завдання. Мета – висвітлити проблему спрямування студентів до самовиховання для вдосконалення якості навчання та педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») у своїй основі має ідею

самовдосконалення і самореалізації особистості. Але повного, точного і усталеного визначення цього поняття в педагогічній літературі немає.

У «Великому тлумачному словнику української мови» знаходимо: самовиявлення – розкриття свого «Я», виявлення своїх думок, настроїв, переконань, своїх індивідуальних особливостей; прояв своєї індивідуальності; самореалізація – реалізація свого творчого, людського потенціалу.

С. Гончаренко, автор «Українського педагогічного словника», вживає слово «самореалізація», однак пояснення його не дає.

Самовиховання – свідомо діяльність людини, спрямована на вироблення в себе позитивних рис і подолання негативних.

Самовиховання успішно здійснюється за певних умов. Передусім воно потребує від людини знання самої себе, вміння оцінювати власні позитивні й негативні риси. Щоб збагатити учнів відповідними знаннями і вміннями, проводять цикл бесід про психічну діяльність людини, свідомість, волю, почуття, характер, мотиви поведінки, інтереси, здібності, потреби, темперамент, а також розкривають сутність самовиховання, методи і прийоми роботи над собою.



Важливий аспект самовиховання – логічне мислення, вміння проаналізувати кожен свій вчинок, що сприяє виробленню вимогливості до себе як постійної риси характеру, без якої неможливо досягти успіху в цій справі. Тому педагоги в індивідуальних бесідах і на зборах детально аналізують порушення правил поведінки, їх причини, привчають учнів до самоаналізу.

Самовиховання потребує тривалих волевих зусиль, уміння керувати собою, досягати поставленої мети, не занепадати духом від невдач. Тому слід залучати школярів до видів діяльності, які передбачають зібраність, організованість, відповідальність. Долаючи труднощі, вони загартовують волю, доводять розпочату справу до кінця і таким чином переконуються, що навіть невеликі успіхи роблять їх сильнішими.

Підвищує ефективність процесу самовиховання ідеал, до якого прагне учень. Спостереження переконують, що до самовиховання байдужі переважно ті, хто не має життєвої мети, ідеалу. Тому важливо знати ідеали учнів, допомогти сформуванню ідеалів тим, хто їх не має.

Успішність процесу самовиховання значною мірою залежить від рівня розвитку колективу взагалі. У згуртованому колективі, де панує здорова громадська думка, атмосфера доброзичливості, розвинута взаємовимогливість, самовиховання відбувається, як правило, успішно.

Гуманістичний, колективний і творчий характер педагогічної діяльності вимагає від учителя постійного розвитку. Професія вчителя – одна з тих, яка змушує людину весь час зростати, змінюватися відповідно до новими соціальними вимогами, відповідно до нових запитів суспільства, учнів, кожне наступне покоління яких привносить нові цінності, традиції, норми спілкування. Учитель не може дозволити собі «зупинитися» на тому етапі розвитку та освіти, яке він отримав в процесі професійної підготовки. Професійна освіта – це лише важлива і значуща основа, платформа для подальшого професійного становлення і зростання педагога.

Давно відомо, що професія здатна не тільки розвивати особистість, але і деформувати її, приводити до різних негативних змін. Особливо гостро ця проблема стоїть в професіях типу «людина – людина», де найбільш часто спостерігаються такі явища, як емоційне вигорання, професійні деформації і т.д.

Таким чином, щоб досягти вершин педагогічної діяльності, не втратити до неї інтерес, відчувати внутрішнє задоволення від виконуваної роботи, вчитель повинен по-

стійно працювати над собою. А. Дистервег писав, маючи на увазі вчителя: «Він лише доти здатний насправді виховувати й утворювати, поки сам працює над своїм власним вихованням і освітою».

Однією їх найважливіших характеристик суб'єкта є «спрямованість на реалізацію», самовиховання, самоосвіта, самооцінка, самоаналіз, саморозвиток, самовизначення та ін.

Самовиховання – це систематична і свідомо діяльність людини, спрямована на саморозвиток і формування своєї базової культури. Самовиховання покликане зміцнити і розвинути здатність до добровільного виконання зобов'язань, як особистих, так і заснованих на вимогах колективу, формувати моральні почуття, необхідні звички поведінки, волеві якості. Самовиховання – складова частина і результат виховання і всього процесу розвитку особистості.

Робота над собою починається з усвідомлення і прийняття об'єктивної мети як суб'єктивного, бажаного мотиву своєї діяльності. Професійне самовиховання, як і будь-яка інша діяльність, має у своїй основі досить складну систему мотивів і джерел активності. Зазвичай рушійною силою і джерелом самовиховання вчителя називають потребу в самозміні і самовдосконаленні. Однак сама ця потреба не виростає автоматично з необхідності вирішити протиріччя між вимогами, що пред'являються суспільством до вчителя, і наявним рівнем його розвитку як особистості і професіонала. Зовнішні джерела активності (вимоги й очікування суспільства) або стимулюють роботу над собою, або ускладнюють її.

В основі професійного самовиховання, як і в основі всієї діяльності вчителя, лежить протиріччя між метою і мотивом. Забезпечити зсув мотиву на ціль – значить викликати справжню потребу в самовихованні. Викликана таким чином потреба вчителя в самовихованні надалі підтримується особистим джерелом активності (переконаннями; почуттями обов'язку, відповідальності, професійної честі, здорового самолюбства і т.п.). Суб'єктивна постановка певної мети поведінки або своєї діяльності породжує свідоме напруження волі, визначення плану діяльності на майбутнє. Здійснення цієї мети неминуче супроводжується виникаючими перешкодами як об'єктивного (зовнішнього), так і суб'єктивного (внутрішнього) характеру.

До зовнішніх факторів, що впливає на процес самовиховання, відносять:

1) положення вчителя в суспільстві (позитивне або негативне ставлення до вчителя);



2) педагогічний колектив (психологічний клімат, згуртованість, відносини всередині колективу і т.д.);

3) стиль керівництва школою (створення для вчителя ситуації успіху, підтримка його починань і т.д.);

4) фактор вільного часу (наявність часу для читання художньої літератури, періодики, відвідування музеїв, театрів, виставок, перегляду фільмів і телепередач, вивчення соціальної, а також психолого-педагогічної літератури).

До внутрішніх факторів, що впливає на процес самовиховання, можна віднести особисті джерела активності вчителя:

- 1) самооцінка;
- 2) переконання;
- 3) почуття обов'язку, відповідальності.

Процес самовиховання повинен носити не фрагментарний, а постійний, безперервний характер. Він повинен бути спрямований на адаптування своїх індивідуально неповторних особливостей до вимог педагогічної діяльності, на постійне підвищення професійної компетентності та безперервний розвиток соціально моральних та інших властивостей особистості.

До основних форм і методів самовиховання відносять: самоаналіз, самокритику, самооцінку, самонавіювання, емоційно-уявний перенесення в становище іншої людини та ін.

В якості одного із способів формування самооцінки вчителі називають порівняння своїх результатів з ідеалом особистості та діяльності вчителя-вихователя, і така робота повинна починатися якомога раніше, з першого курсу. Найпростіший і в той же час надійний спосіб формування професійного ідеалу – читання спеціальної літератури, знайомство з життям і творчістю видатних педагогів. Правильно сформований ідеал вчителя – умова ефективності її самовиховання. Однак даний ідеал не повинен перетворитися на сухий шаблон, стереотип, позбавлений здатності змінюватися відповідно з новими вимогами життя. При цьому будь-яке порівняння повинно бути глибоко усвідомленим, особистісно осмисленим, інакше воно може призвести до формування неадекватної самооцінки.

Процес професійного самовиховання надзвичайно індивідуальний. Однак він завжди повинен починатися з самопізнання. Щоб працювати над собою, треба чітко усвідомлювати свої достоїнства і недоліки, свої труднощі та досягнення. Шляхи і способи самопізнання вельми різноманітні. Наприклад, один із них – самодіагностика з використанням психологічних тестів, що дозволяють виявити мо-

тиви педагогічної діяльності, педагогічну спрямованість, здібності та якості, необхідні для здійснення педагогічної діяльності. Під час аналізу результатів самодіагностики важливо усвідомлювати, що всі ті вимоги, які пред'являє педагогічна діяльність до вчителя і які відображені в якісних характеристиках особистості педагога, практично не можуть бути присутніми в рівній ступеня вираженості в одній конкретній людині (любити дітей, бути терпимим, уважним, спостережливим, товариським і т.д., і т.п.). Саме тому важливо знати свої сильні сторони, за рахунок яких можуть бути компенсовані інші здібності та якості (недостатньо виражені), а також розроблена індивідуальна програма їх розвитку.

Засоби та способи самовиховання нескінченно різноманітні. Враховуючи особливості своєї особистості і конкретні умови, кожна людина вибирає їх оптимальне поєднання. Особливе місце в ряду засобів самовиховання займають засоби управління своїм психічним станом, тобто кошти саморегуляції. До них відносять різного роду прийоми відключення, самоотвлечення, розслаблення м'язів (релаксації), а також самопереконання, самонаказ, самоконтроль, самонавіювання та ін.

Досконале оволодіння інтегральним умінням педагогічно мислити і діяти не може бути забезпечено без спеціальних вправ, спрямованих на розвиток спостережливості, уяви як основи передбачення і творчого проектування своїх дій і дій вихованців. Наукове педагогічне мислення виражається у вільному оперуванні педагогічними фактами, їх розкладанні на складові компоненти з метою проникнення в їхню сутність, встановленні аналогій, подібності та відмінності в педагогічних явищах. Для цього майбутній вчитель повинен навчитися класифікувати факти та явища, встановлювати причини і виявляти мотиви поведінки і діяльності учасників соціальної взаємодії, вирішувати аналітичні, прогностичні і проєктивні завдання.

Сьогодні існує безліч розроблених програм психолого-педагогічного тренінгу для вчителів (тренінги особистісного та професійного зростання, тренінги професійно-педагогічного спілкування, тренінги педагогічної творчості і т.д.). Початківець вчитель за даними програмами може або працювати в групі під керівництвом психолога, або використовувати як основу для розробки індивідуальної програми самовиховання і саморозвитку.

Самовиховання і самоосвіта – два нерозривні процесу, що не існують одне без



одного. Рівень знань, отриманих при навчанні в професійному навчальному закладі, лише необхідний, але недостатній для того, щоб стати справжнім професіоналом. Особливо очевидно це стає в сучасних умовах розвитку освіти і суспільства в цілому. Безперервне педагогічну освіту стало невід'ємною частиною професійного та особистісного розвитку сучасного вчителя. Сьогодні педагог повинен бути не тільки практиком, але і дослідником не лише людиною, постійно вивчають нове в психолого-педагогічній науці, а й здатним до самостійних нововведенням, відкриттів, науковому педагогічній творчості.

Тільки на підставі самостійно отриманих нових знань педагог буде здатний вибудувати свій індивідуальний шлях професійного розвитку, коригувати програму самовиховання. Тільки людина, постійно працюючий над собою, займається самовихованням, усвідомлює необхідність самоосвіти.

Постійне самовиховання і самоосвіта – єдиний шлях, який дозволить сучасному вчителю стати справжнім професіоналом, розвинути професійну компетентність.

А.В. Хуторський зазначає, що компетентність включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що задаються по відношенню до певного кола предметів і процесів і необхідних для якісної продуктивної діяльності по відношенню до них; компетентність – володіння, володіння людиною відповідною компетентцією, що включає його особистісне ставлення до неї і предмету діяльності. Отже, володіти компетентністю – означає мати певні знання, певну характеристику, бути обізнаним у чому-небудь, володіти певними можливостями в якій-небудь сфері.

Бути компетентним означає вміння мобілізувати в даній ситуації отримані знання і досвід. Часто можна зустріти людей, що володіють великими знаннями, але не вміють мобілізувати їх відповідним чином у потрібний момент, коли представляється можливість.

Педагогічна професія є одночасно перетворюючої і керуючої. А для того щоб управляти процесом розвитку особистості, потрібно бути компетентним. Поняття професійної компетентності педагога тому висловлює єдність його теоретичної і практичної готовності в цілісній структурі особистості і характеризує його професіоналізм.

Багато вчених відзначають, що професійна компетентність педагога – це здатність до ефективного виконання професійної ді-

яльності, обумовлена вимогами посади, що базується на фундаментальному науковій освіті і емоційно-ціннісному відношенні до педагогічної діяльності. Вона припускає володіння професійно значущими установками та особистісними якостями, теоретичними знаннями, професійними вміннями та навичками. У цілому професійна компетентність являє собою інтеграцію знань, досвіду та професійно значущих особистісних якостей, які відображають здатність педагога ефективно виконувати професійну діяльність і включають професіоналізм і педагогічну майстерність вчителя.

Педагогічна майстерність, на думку А.С. Макаренка, – це знання особливостей педагогічного процесу, вміння його будувати і привести в рух. Нерідко педагогічну майстерність зводять до умінь педагогічної техніки, в той час як це – лише один з зовні виявляються компонентів майстерності. За А.С. Макаренка, оволодіння педагогічною майстерністю доступно кожному педагогу за умови цілеспрямованої роботи над собою. Воно формується на основі практичного досвіду. Не будь-який досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є тільки педагогічна діяльність, осмислена і проаналізована.

Головну роль у розвитку компетентності педагога відіграють його професійно-педагогічні здібності. Розвиток здібностей безпосередньо пов'язаний із педагогічними вміннями і навичками, якими повинен володіти кожен компетентний викладач.

Висновки. Важливим у змісті професійної компетентності є професійна мобільність педагога, що забезпечує йому можливість жити і працювати в умовах змін, здатність гнучко реагувати на постійно мінливі умови, бути заповзятливим, відрізнятися динамізмом, конструктивністю, розвиненим почуттям відповідальності у професійній діяльності. Бути мобільним у професійній діяльності означає вміти переходити зі стану виконавця в стан активно діючого суб'єкта. Бути суб'єктом – значить бути внутрішньо готовим до самозміни у швидко мінливому світі, мати здібності перебудувати самі життєві ситуації, змінюючись і розвиваючись при цьому як особистість і як професіонал. Мобільність педагога пов'язана також із виконанням інноваційної діяльності. Формування мобільності педагога пов'язана з потребою освітньої практики в експертизі рівня розвитку складових частин інноваційної освіти (середа учнів, наприклад), оцінці корекційних і розвиваючих освітніх програм, їх розроблення, визначенні ефективності. У професійній діяльності педа-



гога виникає необхідність у застосуванні отриманих знань до різних областей психолого-педагогічної інноватики: кадрові та соціально-педагогічні процеси, інноваційна поведінка, спілкування, міжособистісні і міжгрупові відносини в інноваційному середовищі; виборі адекватних методик діагностики рівня особистісного і пізнавального розвитку учнів дошкільних, середніх та вищих навчальних закладів, включених у систему інноваційної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Августин Аврелій. Сповідь / Святий Августин; [пер. з латини Ю. Мушака]. – Львів : Свічачо, 2008. – 355 с.
2. Виявлення духовно-моральних орієнтирів та ціннісних пріоритетів сучасного студентства / О. Марусенко, Н. Письменна, О. Брежнева, Т. Шклярова // Вісн. Львів. ун-ту. – 2006. – Вип. 21. ч. 1. – С. 250–258.
3. Галузинський В.М. Педагогіка: теорія та історія: навчальний посібник / В.М. Галузинський, М.Б. Євтух. – К. : Вища школа, 2005. – 237 с.

УДК 371.13:37.011.32:331.556

АДМІНІСТРАТИВНО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОПІКУНСЬКО-ВИХОВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ МІГРАНТІВ

Сабат Н.І., к. пед. н.,
асистент кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

Статтю присвячено характеристиці адміністративно-організаційних умов підготовки майбутніх учителів до опікунсько-виховної діяльності з дітьми мігрантів. Теоретично обґрунтовано такі їх категорії: відповідність організації і функціонування навчально-виховного процесу ВНЗ потребам сучасного соціуму, вимогам до рівня професійного розвитку вчителя початкових класів; нормативно-правові умови; кадрове забезпечення; інформаційна, матеріально-технічна, фінансова оснащеність педагогічного процесу; розвинутість системи науково-дослідного і навчально-виробничого партнерства ВНЗ із різними закладами системи соціальної підтримки та супроводу дітей мігрантів; моніторинг процесу формування професійної готовності студентів та врахування його результатів на подальших етапах освітньої діяльності зі студентами.

Ключові слова: адміністративно-організаційні умови, учитель початкових класів, професійна підготовка, діти мігрантів, опікунсько-виховна діяльність.

Стаття посвячена характеристике административно-организационных условий подготовки будущих учителей к попечительско-воспитательной деятельности с детьми мигрантов. Теоретически обоснованы следующие их категории: соответствие организации и функционирования учебно-воспитательного процесса вуза потребностям современного социума, требованиям к уровню профессионального развития учителя начальных классов; нормативно-правовые условия; кадровое обеспечение; информационная, материально-техническая, финансовая оснащенность педагогического процесса; развитость системы научно-исследовательского и учебно-производственного партнерства вузов с различными учреждениями системы социальной поддержки и сопровождения детей мигрантов; мониторинг процесса формирования профессиональной готовности студентов и учета его результатов на следующих этапах образовательной деятельности со студентами.

Ключевые слова: административно-организационные условия, учитель начальных классов, профессиональная подготовка, дети мигрантов, попечительско-воспитательная деятельность.

Sabat N.I. ADMINISTRATIVE AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR PREPARATION OF FUTURE TEACHERS TO OCCUPATIONAL EXERCISE ACTIVITIES WITH MIGRANT CHILDREN

The article is devoted to the description of the administrative and organizational conditions for the preparation of future teachers for the trusteeship and educational activities with the children of migrants. The following categories are: the conformity of the organization and the functioning of the educational process of the higher educational institutions to the needs of modern society, requirements to the level of professional development of the elementary school teacher; staff support; informational, technical and financial equipment of the pedagogical process; the development of the research and educational system and production partnership of higher educational institutions with various institutions of the system of social support and support of migrants' children; monitoring of the process of formation of students' professional readiness and taking into account its results at the following stages of educational activity with students.

Key words: administrative-organizational conditions, elementary school teacher, professional training, children of migrants, guardian-educational activity.



Постановка проблеми. Основними завданнями освітнього процесу в сучасній українській загальноосвітній школі є: приведення системи освіти й виховання до рівня, відповідного потребам соціуму та окремої особистості; формування у школярів самостійності, здатності до успішної соціалізації у суспільстві, толерантності, поваги до представників інших націй, носіїв культур, осіб різних віросповідань тощо. Остання позиція є особливо актуальною з огляду на збільшення у школах кількості дітей – вихідців із сімей мігрантів. Тому посилюється роль учителів, соціальних педагогів, практичних психологів до роботи з такими категоріями учнів.

Система професійної педагогічної освіти є складною та взаємодіє з культурними, соціальними системами. У сучасних умовах педагогічна освіта не може бути пасивною, а має суттєво й динамічно впливати на оточуюче середовище, формуючи демократичне толерантне освітнє поле. Однак доводиться констатувати, що українська система вищої педагогічної освіти не набула тих якісних характеристик, які дали б їй змогу посісти належне місце у форматі міжнародної співпраці. Одними з основних проблем розвитку вищої педагогічної освіти на сучасному етапі є недостатньо швидке реагування на запити суспільства, пов'язані зі зміною складу учнів, серед яких є діти мігрантів. Вирішити питання підвищення ефективності професійної підготовки допоможе з'ясування умов цього процесу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуки визначення поняття «умови» засвідчили, що цю категорію досліджували й обґрунтовували науковці Ю. Бабанський, В. Беспалько, С. Виготський, С. Гончаренко, Е. Зеєр, І. Лернер, В. Сластьонін, В. Степашко тощо. У працях цих науковців визначено сутність поняття «педагогічні умови», розкрито їхні основні характеристики, виокремлено різновиди та групи умов ефективної професійної підготовки фахівців.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у теоретичному обґрунтуванні однієї з виокремлених нами у процесі дослідження груп – адміністративно-організаційних умов підготовки майбутніх учителів до опікунсько-виховної діяльності з дітьми мігрантів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, ефективність педагогічного процесу залежить від умов його перебігу [1, с. 78]. Проведений теоретичний аналіз особливостей підготовки майбутніх педагогів до роботи з дітьми мігрантів зу-

мовлює необхідність обґрунтування необхідних умов, які забезпечать її дієвість та ефективність. Для цього, насамперед, з'ясуємо сутність поняття «умова».

Категорія «умова» є загальнонауковою. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» «умови» трактуються як «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяють чомусь» [3, с. 1295].

Ю. Бабанський трактує педагогічні умови як становище, в якому компоненти навчального процесу представлені в найоптимальнішому взаємовідношенні, що надає можливість викладачу ефективно викладати, керувати навчальним процесом, а учням – успішно вчитися [1, с. 123]. На думку Е. Зеєра, педагогічні умови – це різноманітні обставини процесу освіти, які забезпечують досягнення поставленої мети [5, с. 98]. В. Степашко виокремив такі організаційно-педагогічні умови підготовки викладачів до роботи в сучасному вищому навчальному закладі: науково-методичне забезпечення процесу експертного відбору педагогів; доволі повне програмно-методичне та інформаційне забезпечення процесу відбору викладацького персоналу; професійні вміння претендентів [10, с. 8–114].

Спираючись на наведені дефініції, ми визначаємо зміст поняття «адміністративно-організаційні умови» як особливе освітнє середовище ВНЗ, що безпосередньо впливає на ефективність формування професійної готовності майбутніх учителів початкових класів до роботи з дітьми мігрантів.

Зазначимо, що на сучасному етапі розвитку освіти домінуючою тенденцією є поширення інтеграційних процесів, інтернаціоналізація освіти, що породжує національну неоднорідність етнічного складу учнів. Тому реформування освіти в Україні спрямовується на її демократизацію, гуманізацію, впровадження особистісного підходу. Для ефективного здійснення нових реформ особливого значення надаємо *відповідності організації і функціонування навчально-виховного процесу ВНЗ до потреб сучасного соціуму, вимог до рівня професійного розвитку вчителя початкових класів*. Вхідження України у світовий освітній простір вимагає від національної системи освіти підготовки високопрофесійних фахівців, які б відповідали вимогам часу. Сучасний стан національної системи вищої освіти зобов'язує глибше аналізувати вітчизняну систему освіти, удосконалювати, підвищувати рівень її якості. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні, Національній стратегії розвитку освіти в Україні



на період до 2021 р. розкрито обов'язок держави щодо забезпечення основних напрямів діяльності освітніх установ, наголошено на національному характері освіти й виховання, підкреслено необхідність застосування інформаційних технологій в освіті. В умовах полікультурного освітнього простору важливо випрацювати оптимальні підходи до дітей мігрантів із максимальним урахуванням особливостей їхньої рідної культури і водночас зберегти національну й історико-культурну специфіку системи української освіти.

Важливу групу становлять *нормативно-правові умови*, які являють собою комплекс нормативної бази, що регулює процес підготовки майбутніх учителів (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепція розвитку освіти на 2015–2025 рр., положення, накази МОН України), науково-педагогічну діяльність викладача (Положення про атестацію та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів, Положення про здобуття наукових ступенів, індивідуальний план викладача, інструкції щодо виконання різних видів науково-педагогічної діяльності тощо).

Перелік зазначеної нормативної бази, на наш погляд, має враховувати: сучасні вимоги до викладача вищої школи; особливості, специфіку та можливості вищого навчального закладу; реальний стан професійно-особистісного розвитку фахівців педагогічної галузі; їх потреби та інтереси.

Для роботи з дітьми мігрантів педагоги мають знати також державні (Закон України «Про зовнішню трудову міграцію», 2015; парламентські слухання з питань «Стан та проблеми правового і соціального статусу сучасної української трудової міграції» від 17 листопада 2004 р., «Закордонне українство: сучасний стан та перспективи співпраці» від 14 жовтня 2009 р., «Українська трудова міграція: стан, проблеми та шляхи їх вирішення» від 3 липня 2013 р.; на засіданні Уряду прийнято рішення про утворення Ради з питань трудової міграції громадян України при Кабінеті Міністрів України (20 січня 2010 р.); комітет із питань прав людини, національних меншин і міжнародних відносин провів слухання «Сучасний стан та шляхи врегулювання проблем у сфері захисту прав трудових мігрантів – громадян України») та нормативно-правові документи (Наказ Міністерства науки та освіти України «Про проведення соціально-педагогічної та психологічної роботи з дітьми трудових мігрантів» від 28 грудня 2006 р. № 865; обговорення проблеми на засіданнях Верховної Ради України), які захищають права дитини з сім'ї мігрантів.

Головною складовою частиною, що визначає ефективність професійної підготовки майбутніх фахівців, є *кадрове забезпечення*. Професійна діяльність педагога – це духовний, інтелектуальний та культурний потенціал, що дає змогу розвивати студента як особистість [4, с. 42]. Як відомо, зміст професійної підготовки майбутніх спеціалістів має визначатися цілями й завданнями навчально-виховного процесу вищої школи. Відповідно, підготовка студентів має забезпечуватися високою майстерністю педагогічних кадрів [9, с. 32]. Для роботи з дітьми мігрантів потрібні фахівці, здатні швидко реагувати на виклики часу, адаптуватися до змін в інформаційному суспільстві, впроваджувати інноваційні технології в освітній процес, прагнути до співпраці і взаємодії у житті і професійній діяльності, орієнтуватися на навчання упродовж життя. Важливо з перших днів навчання у ВНЗ формувати навички саморозвитку студентів [7, с. 182]. Адже шкільна практика часто випереджає досягнення педагогічної науки. Водночас важливі проблеми сучасної педагогічної науки потребують самостійного опрацювання. Наприклад, постійних змін та оновлення зазнає дидактика. Так, І. Малафіїк для розкриття змісту дидактики новітньої школи застосовує системний підхід, його конкретне втілення – метод системно-змістової декомпозиції знань у формі системної призми [6]. З цим підходом студенти ознайомилися на лекціях, водночас випускникам варто опрацювати ці питання самотужки або ж в інституті післядипломної педагогічної освіти.

Головним напрямом сучасного вищого навчального закладу є перехід від масово-репродуктивної до індивідуальної творчої освіти, що створює умови для виявлення і формування творчої індивідуальності, гуманістичної спрямованості особистості. Оцінюючи кадровий потенціал вищої школи України в сучасних умовах, дослідники зазначають, що з посиленням позицій Євросоюзу поглиблюються ідеї європеїзації вищої школи, актуалізуються соціально-політичні аспекти євроінтеграції, мобільність громадян в європейському освітньому просторі. Зростанню якості педагогічних кадрів, стимулюванню обміну викладачами, студентами, впровадженню новітніх освітніх технологій сприяють міжнародні програми SOKRATES, ERASMUS, TEMPUS тощо [2, с. 15].

На якість професійної підготовки вчителів початкових класів значною мірою впливає *інформаційна, матеріально-технічна, фінансова оснащеність педагогічного процесу*, про що йдеться у низці нормативних



документів. Водночас стан фінансового та матеріально-технічного забезпечення ВНЗ залишається критичним. Оскільки фінансове забезпечення визначається співвіднесенням бюджетного й позабюджетного фінансування, яких нині недостатньо, треба ширше залучати джерела додаткового фінансування: різного роду гранти, стажування тощо. У сучасному вищому навчальному закладі навчально-виховний процес стикається з новими проблемами інформаційної забезпеченості, матеріально-технічного оснащення навчальних аудиторій засобами ІКТ, співвідношення традицій та інновацій в освіті, впровадження у навчально-виховний процес новітніх інформаційних технологій. Першочерговою потребою вважаємо створення комп'ютерних класів із мультимедійним забезпеченням та виходом в інтернет, спеціалізованих аудиторій, електронних варіантів спеціалізованої літератури українських та зарубіжних видавництв, що становить інформаційне забезпечення ВНЗ.

Розвинутість системи науково-дослідного і навчально-виробничого партнерства ВНЗ із різними закладами системи соціальної підтримки та супроводу дітей мігрантів – вагома умова інтеграції освіти в практику. Ефективності професійної підготовки студентів до опікунсько-виховної діяльності сприяє взаємодія з опікунсько-виховними інституціями, державними та громадськими організаціями, відомими діями, зацікавленими в реалізації проєктів сприяння й допомоги дітям мігрантів і, відповідно, розробкою забезпечення їх упровадження та інтегрованого впливу на дітей мігрантів. Учитель співпрацює, в першу чергу, з соціальними службами (Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді і Служби у справах дітей). Утім, недержавні організації, які працюють у сфері підтримки сімей мігрантів, не володіють достатнім потенціалом, щоб вирішити низку проблем дітей мігрантів, вони можуть виконувати лише додаткову функцію: інформаційну; сімейного, педагогічного, психологічного, юридичного консультування («Ла Страда Україна»); в позашкільній діяльності – неформальної освіти та релігійного і морального виховання («Карітас Україна») тощо. Важливим є не просто виконання своїх функцій окремо кожною з інституцій, а саме тісна взаємодія, співпраця, налагоджена спільна діяльність усіх суб'єктів, адже важливою умовою ефективності здійснення соціально-педагогічної підтримки дітей мігрантів є «наявність мультидисциплінарної команди фахівців, які здатні надати широкий спектр послуг» [11, с. 323].

Кваліфікована опікунсько-виховна діяльність учителя початкової школи сприятиме вирішенню проблем учня-мігранта, що значно прискорить інтеграцію дитини та її сім'ї у громаду. Важливим аспектом у роботі з дітьми мігрантів є залучення громади до вирішення низки проблем. У роботі з етнічними групами експерти радять за змоги надавати інформацію про проживання членів цих груп, місця зустрічі тощо [8, с. 73].

Активна громадська позиція вчителя, його співпраця з державними та недержавними організаціями, залученість до вирішення соціальних проблем, покладених в основу професійної діяльності, сприяють ефективності роботи з дітьми мігрантів та їх найближчим оточенням.

Гарантії якості вищої освіти можуть стати дійсністю за умови *моніторингу процесу формування професійної готовності студентів та врахування його результатів на подальших етапах освітньої діяльності зі студентами*. Визначення рівня готовності студентів до опікунсько-виховної діяльності з дітьми мігрантів є одним із чинників, що засвідчує їх професійну готовність. У нашому дослідженні поряд із моніторингом ми використовували метод оцінювання, що дало нам змогу простежити за окремими змінами професійної готовності студентів на всіх етапах навчання. Спостереження за виконанням запропонованих завдань студентами дало змогу визначити потребу впровадження нових форм і методів навчання, виявляти динаміку компонентів готовності усіх трьох рівнів залежно від зміни змісту й форм навчання, здійснювати корекцію навчальних програм, змісту навчальних дисциплін.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, нами здійснено теоретичне обґрунтування адміністративно-організаційних умов підготовки майбутніх учителів до опікунсько-виховної діяльності з дітьми мігрантів: відповідність організації і функціонування навчально-виховного процесу ВНЗ потребам сучасного соціуму, вимогам до рівня професійного розвитку вчителя початкових класів; нормативно-правові умови; кадрове забезпечення; інформаційна, матеріально-технічна, фінансова оснащеність педагогічного процесу; розвинутість системи науково-дослідного і навчально-виробничого партнерства ВНЗ із різними закладами системи соціальної підтримки та супроводу дітей мігрантів; моніторинг процесу формування професійної готовності студентів та врахування його результатів на подальших етапах освітньої діяльності зі студентами. Важливим напрямом



подальшого дослідження проблеми ефективної професійної підготовки майбутніх учителів до опікунсько-виховної діяльності з дітьми мігрантів є експериментальна перевірка розроблених нами адміністративно-організаційних умов.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения : общедидактический аспект / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1997. – 254 с.
2. Батечко Н.Г. Сучасний стан розвитку кадрового потенціалу вищої школи України / Н.Г. Батечко // Педагогічний процес: теорія і практика. – 2013. – Вип. 3. – С. 5–19.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
4. Головка Н.І. Роль викладача під час професійної підготовки майбутніх працівників соціальної сфери / Н.І. Головка // Соціальна робота в Україні: теорія і практика. – 2013. – № 1-2. – С. 41–48.
5. Зеер Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург : изд-во Уральского педагогического университета, 1998. – 126 с.
6. Малафійк І.В. Дидактика новітньої школи / І.В. Малафійк. – К. : Видавничий дім «Слово», 2015. – 632 с.
7. Міненко А.О. Проектування професійного саморозвитку майбутнього вчителя початкової школи / А.О. Міненко // Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка: зб. наук. праць. Педагогічні науки. Вип. 28 / Глухівський НПУ ім. О. Довженка; редкол. : О.І. Курок (відп. ред.) [та ін.]. – Глухів : РВВ Глухівського НПУ ім. О. Довженка, 2015. – С. 182–193.
8. Савчук О.М. Кейс-менеджмент у роботі з внутрішньо переміщеними особами / О.М. Савчук, А.О. Галай // Наукові записки НаУКМА. – 2016. – Т. 188. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 70–74.
9. Сисоєва С.О. Вища освіта України: реалії сучасного розвитку / С.О. Сисоєва, Н.Г. Батечко. – К. : ВД ЕКМО, 2011. – 344 с.
10. Степашко В.О. Організаційно-педагогічні умови формування викладацького персоналу у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.О. Степашко. – Слов'янськ, 2004. – 207 с.
11. Транснаціональні сім'ї як наслідок української трудової еміграції: проблеми та шляхи їх розв'язання: збірник доповідей Міжнародної науково-практичної конференції, 22 березня 2012 р. – Львів : вид-во НУ «Львівська політехніка», 2012. – 476 с.

СЕКЦІЯ 6
СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 796.011

**УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ
ЛИЖНИКІВ-ГОНЩИКІВ**Власенко С.О., к. пед. н., професор,
завідувач кафедри спорту*Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*Рябченко В.Г., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри спорту*Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка*

У роботі розглянуто теоретичні та практичні аспекти управління спортивним тренуванням. Достатньо високий рівень спортивних результатів за останні роки в багатьох видах спорту, зокрема і в лижних перегонах, певною мірою є результатом значного збільшення об'єму тренувальних навантажень. Це вимагає підвищення якості управління тренувальним процесом із визначенням тренувальних величин об'єму й інтенсивності відповідно до можливостей організму спортсмена, з урахуванням фактичного виконання навантажень для його підготовки до відповідальних змагань у визначений час у запланованій спортивній формі.

Ключові слова: управління, спортивне тренування, режими, завдання дії, працездатність.

В работе рассмотрены теоретические и практические аспекты управления спортивной тренировкой. Достаточно высокий уровень спортивных результатов за последние годы во многих видах спорта, в том числе и в лыжных гонках, в определенной степени является результатом увеличения объема тренировочных нагрузок. Это требует повышения качества управления тренировочным процессом с определением тренировочных величин объема и интенсивности, в соответствии с возможностями организма спортсмена, с учетом фактического выполнения нагрузок для его подготовки к ответственным соревнованиям в определенное время и в запланированной спортивной форме.

Ключевые слова: управление, спортивная тренировка, режимы, задача действия, работоспособность.

Vlasenko S.O., Ryabchenko V.G. MANAGEMENT OF THE DEVELOPMENT OF SPECIAL EFFICIENCY OF SKIERS-RACERS

The theoretical and practical aspects of the management of sports training are considered. A fairly high level of sports results in recent years in many sports, including ski races, to a certain extent, is the result of increasing the volume of training loads. This requires improving the management of the training process with the definition of training quantities of volume and intensity, in accordance with the capabilities of the athlete's body, taking into account the actual performance of the loads for his preparation for responsible competitions at a certain time and the planned sports form.

Key words: management, sports training, modes, task of action, working capacity.

Постановка проблеми. Однією із проблем спортивного тренування на сучасному етапі є управління тренувальним процесом в плані визначення норм тренувальних вимог і, зокрема, встановлення допустимих величин об'єму й інтенсивності тренувальних навантажень відповідно до можливостей спортсмена і з урахуванням їх фактичного виконання [3, с. 35; 6, с. 18]. Це викликано потребою досягнення за певний час і до встановленого терміну необхідного рівня спортивних результатів.

З огляду на вищезазначене, прогрес спортивних досягнень надалі, на нашу

думку, може відбуватись завдяки розвитку якісного боку тренувального процесу, який за структурою і змістом повинен бути гранично оптимальним, з урахуванням запрограмованого зростання спортивних досягнень [2, с. 28; 5, с. 26; 9, с. 905].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомо, що однією з особливостей спортивного тренування є дискретний (переривчастий) характер застосовуваних тренувальних дій. На думку П.К. Анохіна, чергування роботи з відпочинком – головна умова життєдіяльності організму. Ми вважаємо, що чергування діяльності (вправ,



уроків) і відпочинку впливає самостійно і різнобічно, визначає характер адаптації організму до тренувальних впливів [1, с. 268].

Великого значення набуває визначення найбільш раціонального планування тижневих мікроциклів, особливо в змагальному періоді перед стартом в основних змаганнях. Чергування мікроциклів із різною спрямованістю дозволить виконати значний об'єм тренувального навантаження в мікроциклах із підвищеними навантаженнями, що сприяє розвитку працездатності спортсменів у змагальному періоді і створює передумови для реалізації максимальних функціональних можливостей організму спортсменів у мікроциклах з більшою інтенсивністю навантаження.

У плануванні тренувального процесу важливе місце посідають питання найбільш ефективного розподілу навантажень на етапі безпосередньої підготовки до основних змагань. Недостатнє врахування на передзмагальному етапі умов змагання і режиму рухової діяльності, індивідуальних особливостей спортсмена, а також об'єму навантажень, які чергуються з мікроциклами великої інтенсивності навантажень, часто негативно позначається на досягненні високих результатів.

Одним із чинників, що сприяють підвищенню точності управління розвитком спеціальної працездатності спортсменів, можуть бути моделі тренувальних уроків, циклів, програм, із заздалегідь відомою дією на організм [7, с. 125; 8, с. 24].

Встановлено, що режими чергування навантажень і відпочинку є засобом вибіркової дії на показники загальної і спеціальної працездатності, координаційної структури рухів, реакції обслуговуючих систем організму [8, с. 35]. Підвищення ефективності процесу навчання рухам і рівня функціонування організму спортсмена неможливе без об'єктивної кількісної та якісної інформації про правильне виконання рухів. Об'єктивність такої інформації може досягатися як за рахунок обґрунтування об'єктивних критеріїв і методів вимірювання, так і завдяки умовам, в яких проводиться тренування.

В.В. Петровський зазначає, що кожна наступна вправа в тренувальному уроці або урок загалом виконується вже не в стані спокою, а в іншому стані організму, що викликано впливом попереднього уроку або вправи [7, с. 36]. Різні варіанти поєднання режимів можуть призводити до одночасного розвитку якісних показників швидкості та витривалості і вказують на те, що кількість повторень швидкісних відрізків у занятті залежить від довжини відрізка й основних

завдань тренування, а також від інтервалів відпочинку між повтореннями і віку спортсменів.

Постановка завдання. Метою статті є з'ясування впливу моделей тренувальних уроків, циклів, програм на зміну окремих елементів техніки, швидкості, швидкісної витривалості та їхній розвиток на передзмагальному етапі річного циклу тренування лижників-гонщиків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час розроблення моделей тренувальних уроків і мікроциклів враховувався не тільки характер зміни показників біодинамічної структури вправ і характер їхнього взаємозв'язку в кожному режимі чергування навантажень із відпочинком, але і зміст завдання дії, що визначається відповідно до особливостей зміни показників у різних режимах. Також брались до уваги вимоги максимального наближення програми тренування до умов змагань.

Особливістю уроків було те, що різні моделі мали переважну спрямованість або на розвиток здібностей спортсмена до саморегуляції адаптивної поведінки, або на регуляцію поведінки за допомогою впливу тренера ззовні, у різних умовах діяльності [4, с. 68]. Характер змін вивчався як за термінового, так і за кумулятивного адаптивного ефекту.

Моделі уроків будувалися з урахуванням впливу таких чинників: координаційна структура вправи, інтенсивність вправи, тривалість і кількість повторень вправ, режим чергування роботи з відпочинком, завдання дії, спрямовані на регуляцію одного з параметрів рухової координації.

Результати наших досліджень показали, що окремі тренувальні уроки призводять до вибіркової зміни елементів структури фізичної вправи, а багаторазове використання їх із визначеним режимом і завданням дії призводить до глибоких і стійких змін в організмі спортсмена. У разі комбінації уроків із різними режимами досягаємо варіативності впливу, яка виключає звикання організму спортсмена до однотипних моделей тренувального уроку.

Режими по-різному впливають на зміну і величину інтегрального показника функціонального стану організму спортсмена, обумовлюючи різні функціональні зрушення низки показників за системоутворюючого чинника – завдання дії. Режими «приводять» організм спортсмена до різних типових моделей адаптивної поведінки в процесі тренувального уроку. Перебудова величин параметрів елементів біодинамічної структури рухової дії залежить від режиму чергування навантажень із відпочинком



в уроці, висхідного рівня, частини уроку і завдань дії в уроці.

Побудова циклів і програм здійснювались з урахуванням системоутворюючого чинника – педагогічного завдання і закономірностей адаптації окремих систем і організму загалом до сили і тривалості дії подразників конкретної рухової діяльності.

Отримані дані показують, що застосування фіксованих завдань дії та режимів діяльності кумулятивно впливають на зміну спеціальної працездатності більш ефективно, ніж загальноприйнята методика тренування, а саме:

– режими чергування навантаження з відпочинком в уроці, завдання дії самостійно терміново і кумулятивно впливають на зміну техніки рухів, що робить доцільним використання їх як чинників керування уроком в процесі тренування лижників-гонщиків;

– застосування часткових завдань дії в процесі уроку обумовлює більш високий рівень спеціальної працездатності, ніж за умов застосування загального завдання;

– застосування режимів і часткових завдань дії з урахуванням рельєфу місцевості й індивідуальних особливостей спортсмена підвищує ефективність управління тренувальним процесом, а також забезпечує вибірковий вплив на рівень функціонування його організму і параметри організаційної структури рухів;

– тривале застосування уроків із різними режимами і відповідними завданнями дії призводить до кумулятивного ефекту в розвитку спеціальної працездатності, а також сприяє ефективному формуванню функціональної техніко-тактичної моделі змагальної поведінки.

Оптимізація управління спортивним тренуванням вимагає більш глибокого врахування особливостей адаптації організму людини і чинників управління процесом адаптації. Застосування моделей тренувальних уроків замість випадкових поєднань тренувальних засобів в уроці підвищує ймовірність досягнення потрібного ефекту, а отже, надійність в управлінні тренувальним процесом.

Отже, до сучасних тенденцій у методиці розвитку спеціальної працездатності лижників-гонщиків можна віднести:

1. Визначення співвідношення об'єму й інтенсивності з акцентом на якісну характеристику інтенсивності.

2. Підвищення точності управління спортивним тренуванням за допомогою моделювання різних умов діяльності (режим, завдання дії, умови місцевості тощо) з максимальним використанням принципу циклічності.

3. Обов'язкове використання системного науково-педагогічного контролю.

4. Виконання більшого об'єму роботи на максимальних швидкостях в умовах, наближених до змагань.

Висновки із проведеного дослідження. Під час побудови тренувальних програм потрібно враховувати вплив завдань дії і режимів чергування навантажень із відпочинком на спеціальну працездатність лижників-гонщиків, що дозволить моделювати умови діяльності для ефективного вирішення педагогічного завдання, точніше управляти адаптивними реакціями організму, досягнути високих спортивних результатів у змаганнях.

Результати досліджень дозволяють створювати моделі уроків, які вибірково впливають на різні системи організму спортсменів і сприяють більш точному управлінню розвитком спеціальної працездатності. Застосування таких моделей у загальній структурі розвитку спеціальної працездатності створює можливість комплексного впливу на організм людини як на складну організовану, саморегулюючу систему. Практичне використання результатів дослідження оптимізує процес управління спортивним тренуванням протягом більш тривалого періоду.

Перспективи подальших розвідок спрямовані на створення окремих елементів кібернетичної системи управління спортивним тренуванням на різних етапах багаторічного процесу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анохин П.К. Очерки по физиологии функциональных систем / П.К. Анохин. – М. : Медицина, 1975. – 446 с.
2. Верхошанский Ю.В. Принципы организации тренировки спортсменов высокого класса в годичном цикле / Ю.В. Верхошанский // Теория и практика физической культуры. – 1991. – № 2. – С. 24–31.
3. Грушин А.А., Манжосов В.И. Интенсивность передвижения в различных средствах подготовки лыжников-гонщиков / А.А. Грушин, В.И. Манжосов // Лыжный спорт : сб. ст. – М., 1981. – Вып. 1. – С. 34–37.
4. Жмарев Н.В. Управленческая и организаторская деятельность тренеров / Н.В. Жмарев. – К. : Здоров'я, 1980. – 138 с.
5. Запорожанов В.А. Управление тренировочным процессом высококвалифицированных спортсменов / В.А. Запорожанов. – К. : Здоров'я, 1985. – 52 с.
6. Лапутин А.Н. Биомеханические аспекты теории обучения двигательным действиям / А.Н. Лапутин // Теория и практика физической культуры. – 1990. – № 4 – С. 16–18.
7. Петровский В.В. Управление спортивной тренировкой / В.В. Петровский. – К., 1974. – 144 с.
8. Петровский В.В. Организация спортивной тренировки / В.В. Петровский. – К. : Здоров'я, 1978. – 96 с.



9. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте : Общая теория и ее практиче-

ские приложения : в 2-х кн. / В.Н. Платонов. – Кн. 2. – Киев : Олимпийская литература, 2015. – 752 с.

УДК 378.147 (075.4)

ВІРТУАЛЬНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КРАЇНОЗНАВЧОЇ ТА ЛІНГВОКРАЇНОЗНАВЧОЇ КОМПЕТЕНЦІЙ У СТУДЕНТІВ НЕМОВНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Журавель Т.В., викладач кафедри іноземної філології
Національний авіаційний університет

Хайдарі Н.І., викладач кафедри іноземної філології
Національний авіаційний університет

Стаття присвячена дослідженню віртуального освітнього середовища як засобу формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій у студентів немовних спеціальностей. Значну увагу приділено особливостям віртуального освітнього середовища, а також способам і методам його застосування для формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій у студентів немовних спеціальностей. Крім того, проаналізовано погляди різних учених на сутність і характерні риси віртуального освітнього середовища.

Ключові слова: *віртуальне освітнє середовище, країнознавча та лінгвокраїнознавча компетенції, інноваційні технології.*

Статья посвящена исследованию виртуальной образовательной среды как средства формирования страноведческой и лингвострановедческой компетенций у студентов неязыковых специальностей. Значительное внимание уделено особенностям виртуальной образовательной среды, а также способам и методам ее применения для формирования страноведческой и лингвострановедческой компетенций у студентов неязыковых специальностей. Кроме того, проанализированы взгляды разных ученых на сущность и характерные черты виртуальной образовательной среды.

Ключевые слова: *виртуальная образовательная среда, страноведческая и лингвострановедческая компетенции, инновационные технологии.*

Zhuravel T.V., Khaidari N.I. VIRTUAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF FORMING COUNTRY-SPECIFIC AND LINGVISTIC-CULTURAL COMPETENCIES OF STUDENTS OF NONLINGUISTIC SPECIALITIES

The article deals with the virtual educational environment as a means of forming contry-specific and linguistic-cultural competences of students of nonlinguistic specialties. Considerable attention is paid to the peculiarities of the virtual educational environment, as well as ways and methods of its application for the formation of cross-cultural and linguistic cross-cultural competences of students of non-language specialties. In addition, the views of various scholars on the essence and characteristics of the virtual educational environment are analyzed in the article.

Key words: *virtual educational environment, contry-specific and linguistic-cultural competences, innovation technologies.*

Постановка проблеми. У полікультурних умовах сучасного життя будь-яка освічена людина має володіти значним багажем знань, необхідних для повноцінного функціонування в суспільстві. Сьогодні володіння мовними, мовленнєвими, а також соціокультурними компетенціями в комплексі зі знаннями не тільки про мову, а й про культуру тієї країни, мова якої вивчається, набуває неабиякої необхідності. Саме вміння практичного втілення таких знань становлять основу країнознавчої та лінгвокраїно-

знавчої компетенцій, без наявності яких неможлива вичерпна комунікація між різними людьми, країнами та народами. Крім того, бурхливий розвиток сучасного віртуального середовища надає багатий матеріал для тих, хто став на шлях вивчення іноземної мови. Віртуальні технології можуть стати засобом розвитку й удосконалення вмінь і навичок аудіювання, говоріння, читання та письма – тих базових умінь, які повинен опанувати будь-який знавець мови. Саме тому сьогодні все більше уваги приділя-



ється створенню й застосуванню віртуального освітнього середовища, що визначає специфіку освітньої діяльності студентів і педагогів за допомогою мультимедійних, телекомунікаційних та інших електронних засобів навчання й технологій.

Серед проблем, що належать до галузі дослідження методики іноземних мов, комунікативна компетенція і способи її досягнення є однією з найбільш актуальних. Опанувати комунікативну компетенцію іноземною мовою, не перебуваючи в країні мови, що вивчається, є надзвичайно складним завданням. Тому на заняттях з іноземної мови викладач має намагатися створити реальні й уявні ситуації спілкування, використовуючи для цього різноманітні методи та прийоми роботи. Під час вирішення цієї проблеми величезну роль відіграють інноваційні технології, які допомагають дати студентам більш повну й точну інформацію з досліджуваної теми, підвищують наочність навчання та викликають прагнення до подальшого вдосконалення мовленнєвої культури.

Звідси очевидна важливість і актуальність дослідження використання віртуального освітнього середовища на заняттях з іноземної мови для студентів немовних спеціальностей. Крім того, таке середовище дає змогу застосування більш чітких шляхів і методів формування таких необхідних складників соціокультурної компетенції, як лінгвокраїнознавча і країнознавча компетенції в майбутніх фахівців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць з організації освітньої діяльності показує, що на сучасному етапі віртуальне освітнє середовище набуває все більшої популярності серед працівників освіти. Використання інноваційних технологій у процесі викладання іноземної мови з метою вдосконалення іншомовної підготовки фахівців стало предметом вивчення таких учених, як В. Безпалько, Г. Селевко, П. Данкель, Р. Хартіган та ін. Питання формування країнознавчої й лінгвокраїнознавчої компетенцій детально досліджено в працях Е. Хірша, В. Сафоновой, М. Нефедовой, Т. Лотарьовой, С. Роман та ін.

Постановка завдання. Мета дослідження полягає у виявленні потенціалу використання віртуального освітнього середовища для формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції у студентів немовних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Опанування іноземної мови як засобу міжкультурної комунікації є неможливим без одночасного заглиблення у від-

повідну культуру. Американський професор Е. Хірш вважає, що культура країни, мова якої вивчається, – це особливе поєднання знань, досвіду й історичного підґрунтя, що дає студентам змогу бути адекватними учасниками міжкультурної комунікації [4, с. 5]. Країнознавча компетенція – це знання студентів про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, економіки, державного устрою, особливостей побуту, традицій і звичаїв країни) [1, с. 43].

Лінгвокраїнознавча компетенція передбачає володіння студентами особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування, тобто сформованість в учнів цілісної системи уявлень про національно-культурні особливості країни, що дає можливість асоціювати з мовною одиницею ту саму інформацію, що й носії мови, і досягати в такий спосіб повноцінної комунікації [1, с. 43]. Основою лінгвокраїнознавчої компетенції є національно-культурний компонент іноземної мови, який відбивається в одиницях різних рівнів мови, а також фонові знання типового освіченого представника певної лінгвокультурної спільноти. Ці знання становлять досить великий і неоднорідний простір, адже вони позначають усе те, що є характерним для культури, побуту, традиції упродовж різних історичних епох.

Натепер досить важливим для працівників у галузі освіти є питання щодо вдосконалення та пошуку нових методик навчання студентів у підготовці до їхньої майбутньої професійної діяльності й формування в них країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій.

Така зосередженість роботи викладачів іноземної мови саме в цьому напрямі зумовлена Державним стандартом вищої освіти, де йдеться про забезпечення високого рівня науково-теоретичного та методичного рівня викладання дисциплін у повному обсязі освітньої програми відповідно до спеціальності, а також здійснення освітньої діяльності певного напрямку, яка забезпечує якісну підготовку фахівців відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів і відповідає стандартам вищої освіти.

Виходячи з Державного стандарту й вимог до викладання іноземних мов, завдання викладачів іноземних мов полягає в забезпеченні всіх змістових ліній мовного компонента, таких як мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна, де соціокультурна змістова лінія має забезпечувати вироблення й удосконалення вмінь і навичок із засвоєння культурних і духовних ціннос-



тей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному й морально-етнічному розвитку, соціокультурна змістова лінія забезпечує формування соціокультурної компетенції як однієї з чотирьох головних компетенцій [2].

Саме тому неабиякої актуальності сьогодні набуває впровадження віртуального середовища в освітній процес, а також наукове обґрунтування віртуального освітнього середовища та конкретизації шляхів, у рамках яких можливе його ефективне використання в освітніх системах. Віртуальне освітнє середовище – це відкрита система, в рамках якої на основі застосування технологій віртуальної реальності забезпечується ефективно-інтерактивне самонавчання в освітньому процесі. Безперечно, віртуальне освітнє середовище є соціокультурним феноменом реальної дійсності, але його дидактичний потенціал залишається недостатньо розкритим, оскільки наявні суперечності між потребами освітньої практики в ефективному освітньому середовищі і станом наукового знання про них. Важливою проблемою є розроблення моделі віртуального освітнього середовища та визначення шляхів оптимального застосування технологій віртуальної реальності в освіті.

Застосування технологій віртуальної реальності в освіті призвело до появи віртуального освітнього середовища, в рамках якого можлива безперервна самореалізація й саморозвиток вільної, активної і творчої особистості за умови організації та функціонування освітніх систем на базі технологій віртуальної реальності із реалізованою відкритістю й «масштабованістю» цих систем, інтегративність і адаптованість технологій. В освітньому процесі переважає інтерактивне самонавчання за наявності постійного зворотного зв'язку в системі «викладач-студент», а організація самостійної роботи спрямовується на розвиток навичок творчості, пізнавальної активності й системності мислення суб'єктів навчання. Важливими складниками є забезпечення доцільності навчання за рахунок дотримання пріоритету навчання перед викладанням; домінування діяльнісного типу навчання; організації самостійної навчальної діяльності; підвищення мотивації навчання за допомогою використання засобів комплексного представлення та маніпулювання аудіовізуальною інформацією; підвищення рівня емоційного сприйняття інформації й формування умінь реалізовувати різні форми самостійної діяльності щодо оброблення інформації.

Віртуальне освітнє середовище є творчим середовищем, навчання в якому можливе за наявності високої внутрішньої мотивації студентів, їхнього емоційного піднесення та позитивного, оптимістичного настрою. Необхідною умовою навчання у віртуальному освітньому середовищі є реалізація особистісно-орієнтованої освітньої парадигми з відсутньою необхідністю абсолютизації методик викладання. Ступінь довіри викладачів до ініціатив студентів у такій системі вищий, ніж у традиційній системі освіти. При цьому активність студентів залишається високою, оскільки технології продуктивної творчої діяльності надають ґрунтовні можливості для самореалізації студента, будучи важливим складником забезпечення ефективного навчального процесу.

Упровадження інформаційно-комунікаційних технологій із використанням мультимедійних технологій і віддаленого доступу до інформаційно-освітніх ресурсів сприяють ґрунтовному забезпеченню безперервності віртуального навчання, а можливість вибору плану та методики навчання – розкриттю й виявленню індивідуальних творчих здібностей студентів. Реалізація інтенсивних форм і методів навчання особливо під час організації самостійної навчальної діяльності у віртуальному освітньому середовищі є суттєвим фактором підвищення мотивації до навчально-пізнавальної діяльності, підвищення рівня емоційного сприйняття нового матеріалу. У віртуальному освітньому середовищі реалізується сукупність умов, що сприяють процесу активної взаємодії між викладачами і студентами завдяки орієнтації на виконання різних видів самостійної роботи, в тому числі інформаційно-навчальної, експериментально-дослідницької, науково-практичної діяльності на основі інформаційних освітніх технологій.

У навчальних цілях віртуальні технології почали застосовуватися ще в 1960-х роках, коли за допомогою спеціальних тренажерів пілоти освоювали способи керування літаком. З 1980-х років у США стали створюватися принципово нові системи діалогового керування машиностворюваними образами насамперед для вирішення завдань підготовки військового персоналу. Але сьогодні мова вже йде про створення віртуальної освіти, що визначає специфіку освітньої діяльності студентів і педагогів за допомогою мультимедійних, телекомунікаційних та інших електронних засобів навчання й технологій. Ці технології сприяють подоланню психологічного бар'єру у використанні мови, що вивчається, розвитку міжкуль-



турної компетенції й таких мовних факторів, що підвищують ефективність навчання спілкування іноземною мовою, як комунікативність та інтерактивність.

Віртуальний освітній процес має низку властивих йому ознак, а саме:

- попередня невизначеність цього процесу для суб'єктів взаємодії;
- унікальність для кожного роду взаємодії суб'єктів, у тому числі й із реальними освітніми об'єктами;
- існування тільки протягом самої взаємодії.

Отже, причиною віртуальних освітніх процесів варто вважати взаємодію реальних об'єктів. Якщо один чи кілька взаємодіючих об'єктів виступають у ролі суб'єктів взаємодії (наприклад, у ролі студента, викладача), то ця взаємодія стає джерелом їхнього віртуального стану, що відрізняється від стану цих самих суб'єктів до цієї взаємодії [3, с. 115].

Під «віртуальним навчанням» розуміється процес і результат взаємодії суб'єктів та об'єктів навчання, який супроводжується створенням ними віртуального освітнього простору, специфіку якого визначають ці об'єкти й суб'єкти.

Існування віртуального освітнього простору поза комунікацією викладачів і студентів неможливе. Іншими словами, віртуальне навчальне середовище створюється тільки тими об'єктами й суб'єктами, які беруть участь в освітньому процесі, а не технічними засобами чи різними посібниками, у тому числі й підручниками. Варто також відзначити, що традиційне розуміння навчання як передачі студенту певного обсягу навчального матеріалу обходиться без урахування взаємодії конкретних особистостей і встановлюється досить об'єктно, у вигляді заданих для реалізації навчальних стандартів, планів, програм тощо.

Можливості навчання, які нам пропонує віртуальне освітнє середовище, дають змогу студенту влитися в іншомовну культуру, досягнути її й усвідомити, а часто й пережити її «зсередини». Застосування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої інформації не можна навчитись, лише працюючи зі звичайними підручниками, читаючи тексти й вивчаючи граматику. Звичайно ж, можна чудово володіти мовою, але бути чужинцем серед справжніх носіїв цієї мови. Таку специфічну інформацію, яка допомагає у формуванні країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції, можна здобути лише шляхом занурення в іншомовне середовище і спілкування в ньому, чому й допомагає віртуальне освітнє середовище, у якому використовуються різні форми, методи та види

навчання. Крім того, віртуальне освітнє середовище пропонує широке поле можливостей для формування й подальшого вдосконалення своїх країнознавчих і, звісно, лінгвокраїнознавчих компетенцій студентами немовних спеціальностей шляхом сприйняття, розуміння, вивчення та практичного застосування не тільки мовних, а й позамовних чинників, надаючи студентам можливість обирати та використовувати величезну кількість автентичних навчальних матеріалів.

Розглядаючи віртуальне освітнє середовище, неможливо не згадати про мережу Інтернет. У наш час Інтернет володіє надзвичайними інформаційними можливостями й надає великий спектр послуг. Студенти, використовуючи Інтернет, отримують необмежений доступ до цікавих країнознавчих матеріалів із різних галузей, таких як «Культура», «Музика», «Спорт», «Молодіжні організації» тощо. Також Інтернет дає можливість іншомовного спілкування з представниками іншої культури шляхом листування електронною поштою, що, безумовно, впливає на розвиток лексики, збільшення словникового та фразеологічного запасу, також корегується й відточується культура написання листів та орфографія. Ще одним вагомим та ефективним засобом формування країнознавчої й лінгвокраїнознавчої компетенцій студентів немовних спеціальностей є інформаційні технології в сукупності з використанням аудіовізуальних засобів. Інформаційні технології створюють необмежену кількість можливостей для урізноманітнення та інтенсифікації навчального процесу. Аудіовізуальні засоби створюють надзвичайно широкі можливості для формування як країнознавчої, так і лінгвокраїнознавчої компетенції в найбільш приближеному до реалій іншої країни стані, оскільки відображають сучасну дійсність іншої країни.

Крім того, віртуальне освітнє середовище дає змогу студентам використовувати електронні лабораторії. Віртуальні лабораторії являють собою універсальну систему навчання англійської мови та допомоги в роботі викладача. Застосування електронних лабораторій видавництва Longman "MyEnglishLab" [5] як на заняттях, так і в позааудиторний час дає змогу розвивати в студентів одночасно декілька навичок англійської мови – читання, письма та аудіювання. Крім того, лабораторія економить час викладача і студента завдяки можливості моментальної комп'ютерної перевірки домашніх завдань і складання «рейтингу» успішності студентів. Отже, застосування електронних лабораторій має низку цін-



них переваг, що включають економію часу в навчальному процесі, можливість інтерактивного (дистанційного) спілкування зі студентами, комп'ютерної та індивідуальної перевірки виконання домашніх завдань, створення додаткових домашніх завдань для кожного заняття.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, використання інноваційних технологій на заняттях зі студентами немовних спеціальностей є дуже зручним, плідним і перспективним. Процес навчання стає більш привабливим для студентів, оскільки вони отримують необмежений доступ до більш «свіжих» і цікавих країнознавчих і лінгвокраїнознавчих матеріалів, що вигідно відрізняється від застарілих текстів у підручнику. Загалом необхідно зауважити, що використання віртуального освітнього середовища для формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції в студентів немовних спеціальностей дає змогу створити унікальне навчальне середовище, в якому, з одного боку, активізується діяльність кожного студента в процесі навчання (виконання індивідуальних завдань on-line, підготовка презентацій, використання електронних лабораторій тощо), а з іншого – створюються ситуації для колективної діяльності студентів (перегляд відеофільмів, прослуховування аудіозаписів тощо), виявляється їхня творча

активність та індивідуально-особистісні особливості. За допомогою застосування віртуального освітнього середовища студенти також поступово долучаються до дослідницької діяльності, формуючи навички орієнтування у величезному інформаційному просторі й самостійного прийняття рішень, що є основним завданням навчання не тільки для формування країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенції, а й для опанування будь-якого предмета у сфері вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підручник] / [О.Б. Бігич, Н.О. Бражник та ін.]. – 2-е вид., випр. і перероб. – К. : Ленвіт, 2002. – 328 с.
2. Про вищу освіту : Закон України від 17.01.2002 № 2984-III (станом на 05.12.2012). Розділ III. Стандарти вищої освіти / Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии : [учебное пособие] / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.
4. Hirsch E.D. The Dictionary of Cultural Literacy: What Every American Needs to Know / E.D. Hirsch. – Boston : Houghton mifflin company, 2002. – 647 p.
5. Longman "MyEnglishLab" [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.myenglishlab.com>.



УДК 378.147.091.3:811

РЕАЛІЗАЦІЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ: ДОСВІД РОБОТИ

Осова О.О., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри іноземної філології
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті теоретично обґрунтовано доцільність використання інноваційних технологій на заняттях іноземної мови. Доведено, що реалізацію інноваційних технологій навчання забезпечують насамперед професійно-педагогічні взаємини суб'єктів навчання. Саме організація суб'єкт-суб'єктних взаємин у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів впливає на формування в них готовності та здатності використовувати інноваційні технології в навчально-виховному середовищі. Автором презентовано власний досвід реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у педагогічних вищих навчальних закладах.

Ключові слова: реалізація інноваційних технологій навчання, майбутні вчителі, професійно-педагогічна взаємодія суб'єктів навчання, іноземна мова, викладач, студент.

В статье теоретически обоснована целесообразность применения инновационных технологий на занятиях по иностранному языку. Доказано, что реализацию инновационных технологий обучения обеспечивают, прежде всего, профессионально-педагогические взаимоотношения субъектов обучения. Именно организация субъект-субъектных отношений в процессе профессионально-педагогической подготовки будущих учителей влияет на процесс формирования у них готовности и способности внедрять инновационные технологии в учебно-воспитательной среде. Автором представлен собственный опыт реализации инновационных технологий обучения иностранным языкам в педагогических высших учебных заведениях.

Ключевые слова: реализация инновационных технологий обучения, будущие учителя, профессионально-ориентированное взаимодействие субъектов обучения, иностранный язык, преподаватель, студент.

Osova O.O. REALIZATION OF INNOVATION TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING: WORKING EXPERIENCE

The article concerns theoretical grounds for reasonability of innovation technologies application in foreign language teaching. It is proved that innovation educational technologies are realized, first of all, through professional pedagogical interaction of the subjects of study. It is organization of subject-subject interaction in the process of future teachers' professional pedagogical training that influences the process of the formation of their readiness and abilities to implement innovation technologies in the educational environment. The author presents her personal experience of the realization of innovation technologies in foreign language teaching in higher pedagogical educational establishments.

Key words: realization of innovation educational technologies, future teachers, professionally oriented interaction of subjects of study, foreign language, lecturer, student.

Постановка проблеми. Сучасні тенденції в освіті вимагають великої гнучкості та динамічності в організації навчального процесу. На сьогодні загальновизнано, що система освіти вступила у вищу фазу свого розвитку завдяки інтенсивному освоєнню можливостей нових інформаційних технологій.

Процес реформування системи освіти в Україні, зумовлений потребами часу, передбачає сьогодні підготовку кваліфікованих спеціалістів із високим рівнем знання іноземної мови. У сучасних умовах іноземне спілкування стає суттєвим компонентом професійної діяльності. Саме тому все більше уваги набувають нові вимоги до методики викладання іноземних мов

у різних навчальних закладах. Триває постійний пошук шляхів удосконалення системи навчання. Реорганізація навчального процесу на базі інноваційних технологій ставить завдання забезпечення необхідної якості підготовки фахівців, адаптації змісту освітніх програм і технологій навчання до потреб міжнародного ринку праці.

Аналіз останніх досліджень. Різні аспекти застосування інноваційних технологій у професійній діяльності знайшли висвітлення в таких напрямках: теоретичні питання педагогічної інноватики (Л. Гусаєв, Л. Даниленко, І. Дичківська, І. Підласий, С. Сисоєва, М. Чепіль, О. Шапран та ін.); упровадження педагогічних технологій у вищих навчальних закладах (В. Паламар-



чук, О. Пехота, І. Прокопенко, Г. Селевко та ін.). Науковці звернули увагу на застосування педагогічних інновацій в навчально-виховному процесі школи (Л. Березівська, І. Богданова, О.Коберник та ін.); творче зростання вчителя в умовах інноваційної діяльності (І. Аркін, А. Гільбух, В. Загвязинський, М. Поташнік, Н. Юсуфбекова та ін.); готовність педагога до інноваційної діяльності (О. Біляковська, Т. Демиденко, Н. Клокар, К. Макагон, Т. Перекрыстова, В. Уруський та ін.).

Проблему застосування інноваційних технологій у навчанні іноземних мов розглядали такі зарубіжні вчені: Д. Фріман, П. Рейлі, Дж. Річардз, Т. Роджерз, Т. Селсбері, С. Севігнон, І. Тінг, М. Туллі, М. Варшауер та ін.

Водночас аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових джерел дає підстави стверджувати, що проблема реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов студентів вищих педагогічних закладів освіти протягом багатьох років не була предметом спеціальних наукових досліджень. У сучасній педагогічній науці бракує праць, в яких було б науково обґрунтовано умови реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов.

Постановка завдання. Мета статті – теоретично обґрунтувати доцільність використання інноваційних технологій на заняттях іноземної мови та презентувати досвід реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов у педагогічних вищих навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Навчальний процес у системі вищої освіти відбувається в різних формах, методах та технологіях його організації, що реалізується через способи взаємодії викладача зі студентами. Професійно-спрямована взаємодія в умовах вищої освіти зумовлюється наявністю двох активно діючих суб'єктів – викладача і студента. Як зазначають науковці, відповідальність за керівництво освітнім процесом значною мірою лежить на викладачеві. Саме він створює педагогічні ситуації, в яких студенти отримують простір для розвитку власної ініціативи, самооцінки, позитивних зрушень у навчально-пізнавальній діяльності, завдяки чому розвиваються їхні здібності, реалізується особистісний потенціал [2, с. 5]. Саме від педагога, його установок, загальної й педагогічної культури, особистісних рис значною мірою залежить реалізація інноваційних технологій навчання. Сучасні вимоги до навчальної діяльності викладача передбачають визнання студента як суб'єкта навчання, залучення його до організації

навчального процесу; прояв гуманної педагогічної позиції; вміння створювати й постійно збагачувати культурно-інформаційне й предметно-розвивальне освітнє середовище; вміння працювати зі змістом навчання; володіння різноманітними педагогічними технологіями, вміння надавати їм особистісно-розвивальну спрямованість [1, с. 12].

Реалізацію ж інноваційних технологій навчання забезпечують насамперед професійно-педагогічні взаємини суб'єктів навчання. Тому студентам, майбутнім учителям, необхідно якомога швидше усвідомити важливість організації саме суб'єкт-суб'єктної моделі педагогічної взаємодії. Формування у них ставлення до впровадження інноваційних технологій навчання в освітньому процесі залежить значною мірою від моделей організації педагогічної взаємодії у вищій школі, що ґрунтується на відповідних засадах. Саме організація суб'єкт-суб'єктні взаємин у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів впливає на формування в них готовності та здатності використовувати інноваційні технології в навчально-виховному середовищі.

Тому педагогічний потенціал професійно-педагогічної взаємодії відкриває широкі перспективи для вдосконалення всієї системи освіти, для підвищення професіоналізму, а також для формування взаємодії «викладач-студент», де обидві сторони виступають як рівні, паритетні партнери.

Під професійно-педагогічною взаємодією розуміємо цілеспрямований, соціально-зумовлений, динамічний процес безпосереднього або опосередкованого одночасного впливу суб'єктів один на одного в результаті виконання певної професійної діяльності, при спрямовуючій ролі суб'єкта, яка володіє сукупністю теоретичної та практичної підготовки, метою якого є реалізація змісту професійної діяльності одного і задоволення потреб іншого. Оскільки фахова підготовка у вищій школі базується на ефективній побудові навчального процесу, що забезпечує поступову трансформацію пізнавальної діяльності в професійно спрямовану, важливим для реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов є врахування всіх аспектів процесу комунікації, а саме інтерактивної, перцептивної та інформативної.

З'ясовано, що найбільш доцільними формами навчальної взаємодії в процесі професійно-педагогічної підготовки є такі, провідними ознаками й інструментами яких є полілог, діалог, міжсуб'єктні відносини,



свобода вибору, змісто-творчості, мислє-діяльність, створення ситуації успіху, позитивність оцінювання, рефлексія тощо.

Реалізація інноваційних технологій навчання іноземних мов у вищих педагогічних навчальних закладах передбачає також впровадження сукупності умов, пов'язаних із організацією професійно-спрямованої взаємодії суб'єктів навчання. У процесі дослідження виявлено, що оптимальною формою педагогічної взаємодії є навчальна співпраця, в процесі якої складаються суб'єкт-суб'єктні відносини, що найбільш ефективно сприяють розвитку студентів як суб'єктів діяльності та становленню їхньої активної життєвої позиції, допомагають підвищити ефективність взаємодії.

Як зазначають сучасні дослідники [3], досягти професійно-спрямованої взаємодії викладача зі студентами можливо, якщо в процесі професійної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі забезпечити позитивні стосунки між викладачем та студентами; демократичний стиль навчання; співпрацю між викладачем та студентами, студентів між собою на занятті; опертя на особистісний досвід студентів, включення в навчальний процес яскравих прикладів, фактів; різноманітні форми діяльності студентів та їх регулярну зміну; включення внутрішньої та зовнішньої мотивації діяльності, а також взаємомотивацію студентів.

Реалізація професійно-педагогічної взаємодії суб'єктів навчання сприяло використанню форм і методів роботи зі студентами (на базі вивчення ними іноземної мови), які ґрунтуються на комунікативних технологіях. Серед таких комунікативних технологій заслуговують на першорядну увагу діалоговий метод, робота в групах, створення образу, ігрові методи, проектування і вирішення ситуаційних комунікативних задач, виконання студентами самостійних завдань комунікативного характеру тощо.

Так, основними формами діалогової технології, які використовувалися нами в процесі викладання іноземної мови в Харківській гуманітарно-педагогічній академії, були такі, як семінар-дискусія, діалог-гра, діалог-ділова гра тощо. Наприклад, однією з тем практичних занять із німецької мови була «Зустріч у Берліні». При цьому на занятті ми спланували кілька основних етапів:

1) стадія адаптації: формулювання проблем і цілей дискусії; знайомство учасників діалогу; створення необхідної мотивації; установавлення регламенту дискусії; формулювання правил проведення дискусії; створення доброзичливої атмосфери, позитивного емоційного фону; досягнення

однозначного семантичного розуміння термінів, понять тощо;

2) стадія оцінки: обмін думками; збір відомостей, пропозицій; підтримка високого рівня активності всіх учасників діалогу;

3) стадія консолідації: вироблення певних єдиних чи компромісних позицій і рішень.

Таким само практичним заняттям із діалоговою основою була «Зустріч у Харкові», де студенти грали роль українських та німецьких друзів, які зустрілися в Харкові й мали на меті оглянути місто та визначити програму свого перебування в ньому.

Особливою різновидністю діалогового методу є спілкування зі студентами з інших ВНЗ, зокрема тих країн, мова яких вивчається, через Інтернет у процесі проведення заняття. Такі діалоги потребують попередньої підготовки викладача й не можуть бути спрогнозовані як щодо змісту, так і щодо результату такої діалогічної взаємодії. Викладач у цьому випадку може лише задати тему діалогового спілкування і прокоментувати його хід та результати. Темати для спілкування зі студентами зарубіжних країн були: «Німеччина і Україна: сучасні стосунки», «Студентське життя та навчання в Україні й Німеччині».

У процесі апробації виявлено, що здійснення такого діалогового спілкування виводить комунікативні технології в інтернет-простір і запроваджує традиції віртуального діалогового спілкування, які, на нашу думку, є ефективним механізмом формування готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії у віртуальному просторі.

Створення образу як одна з технологічних новацій, запроваджена нами в процесі реалізації сукупності умов, пов'язаних з організацією професійно-спрямованої взаємодії суб'єктів навчання, має міждисциплінарний характер і розробляється переважно теоретиками менеджменту комунікацій і комунікативного дизайну. Комунікативний дизайн – це спосіб донести до будь-якої людини (залежно від віку, статі, національності, мови спілкування) інформацію будь-якого характеру за допомогою доступних візуальних засобів. При цьому комунікація здійснювалася як візуальними, так і вербальними способами. Як приклад ефективного комунікативного дизайну були логотип виробу, герб академії, оформлена вітрина тощо. За допомогою комунікативного дизайну ми намагалися впливати на рівень розпізнавання людиною об'єктів. У процесі вивчення німецької мови створення образу відбувалося за допомогою комунікативного дизайну, як, наприклад, у рольовій грі «Прогулянка вулицею Сумською



в місті Харкові XIX століття» або «Козацькі забави для друзів із Німеччини». У першому випадку від студентів вимагалось прийняти на себе образ міських мешканців Харкова XIX століття і знати історію будинків вулиці Сумської; у другому – уміння створити образ українського козака та розповісти друзям з Німеччини про особливості козацьких змагань. Процес створення образу дав можливість майбутнім учителям цілісно представити для учнів (а на занятті з практики мови – для своїх колег-студентів) атмосферу XIX та більш ранніх століть, увійти в образ, передбачений ситуацією, дібрати відповідний тезаурус, використати належну міміку, жести, термінологію.

Створення образу, як уже було зазначено раніше, безпосередньо пов'язане з ігровими методиками, які нині широко використовуються на заняттях з іноземної мови. Прикладами використання ігрових методик на заняттях із практики німецької мови, реалізованими нами в процесі дослідження, стали «Подорожі літаком», «Популярні українські та німецькі національні ігри», «Батьківські збори» та ін. У процесі реалізації ігрових методик студенти активно застосовували мовні формули вираження: звертання, привертання уваги, привітання та прощання, прохання, пропозиції, заборони, запрошення, знайомства, погодження та непогодження, поздоровлення та побажання, здивування та сумніву, вдячності та вибачення, сумніву та недовіри до почутого, співчуття, задоволення, обурення тощо.

У результаті вивчення мовних дисциплін (на прикладі практики німецької мови) студенти навчилися вести діалог-обговорення, діалог-пояснення з урахуванням комунікативної сфери, комунікативної ситуації і взаємодії партнерів. Студенти брали участь у бесіді з проблемних питань, обумовлених тематикою програми; вони вчилися передавати зміст прочитаного та прослуханого тексту з урахуванням комунікативної сфери та комунікативної ситуації і давати власну оцінку змісту тексту.

Створення сприятливої атмосфери, побудованої на засадах співпраці, відбувалося й у ході організації комунікативних та інтерактивних ігор. Процесуальною основою цих методів була «комунікативна атака», організована викладачем для залучення студентів до взаємодії. Створити сприятливу атмосферу допомагали такі методи, як «Прогноз погоди», «Алітерація імені», «Поміняємося місцями», «Заверши фразу», «Комплімент» тощо, використані на початку заняття (5-10 хвилин), без спеціально-

го обладнання з метою встановлювання суб'єкт-суб'єктної взаємодії на основі діалогу між учасниками педагогічного процесу.

Висновки і перспективи подальших розвідок. Таким чином, як показало проведене дослідження, використання інноваційних технологій у процесі навчання іноземних мов студентів педагогічних ВНЗ дало змогу створювати атмосферу, в якій студент почуває себе вільно і комфортно, стимулювати його інтереси, розвивати бажання практичного вживання іноземної мови; заохочувати студента в цілому, впливаючи на його емоції, почуття тощо; стимулювати його мовні, когнітивні й творчі здібності; активізувати студента, роблячи його головною діючою персоною в навчальному процесі, активно взаємодіючою з іншими учасниками цього процесу; створювати ситуації, в яких викладач не є центральною фігурою, тобто студент повинен усвідомити, що вивчення іноземної мови пов'язано з його особистістю та інтересами, а не з прийомами і засобами навчання, які використовуються викладачем; навчити студента працювати над мовою самостійно на рівні його фізичних, інтелектуальних та емоційних можливостей, а також одночасно забезпечити диференціацію та індивідуалізацію навчального процесу; передбачити різні роботи в аудиторії: індивідуальну, групову, колективну, стимулюючи активність студентів, їх самостійність, творчість.

Отже, реалізація інноваційних технологій навчання іноземних мов охоплює також відповідну організацію процесу навчання, що передбачає співпрацю з викладачами, саморозвиток суб'єктів навчального процесу, вияв ними особистісних функцій, формування суб'єктності позиції в процесі навчально-пізнавальної діяльності. Як відомо, саме ця форма набуває сьогодні особливого значення і великого поширення в процесі навчання іноземних мов.

Межі нашого наукового пошуку не дозволили розв'язати ще ряд проблем, які б могли поглибити вивчення ряду інших особливостей реалізації інноваційних технологій навчання іноземних мов. Потребують подальшого дослідження педагогічні умови, що найкраще сприяють цьому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11–17.
2. Легун О.М. Розвиток у педагогів орієнтації на суб'єкт-суб'єктну взаємодію у процесі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. психол. наук :



19.00.07 / О.М. Легун. – Київ, 2005. – 20 с. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://disser.com.ua/contents/8717.html>. (дата звернення: 12.08.2015).

3. Розумна Т.С. Підготовка майбутніх учителів гу-

манітарних спеціальностей до організації інтерактивної взаємодії з учнями : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т.С. Розумна ; Бердянський державний педагогічний університет. – Бердянськ, 2012. – 20 с.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXVIII
Том 1**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *С.Ю. Калабухова*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 25,34. Замов. № 727. 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.