

ISSN 2413-1865

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ



ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ



Випуск LXXVIII
Том 2

Херсон-2017

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

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

Відповідальний секретар:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Рекомендовано до друку та поширення через мережу Internet
рішенням Вченої ради Херсонського державного університету
(Протокол № 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

Бєловецька Л.Е. ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ «СИРОТА» В УКРАЇНСЬКІЙ ТА АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ Й ПРАКТИЦІ.....	9
Гораш К.В., Кузьменко А.Ю. ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.Х. ЧАВДАРОВА	13
Зузяк Т.П. СУТНІСНИЙ ЗМІСТ ПСИХОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВІННИЦЬКОМУ ВЧИТЕЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ).....	17
Кравчук О.В. УДОСКОНАЛЕННЯ УРОКУ ЯК ОСНОВНИЙ НАПРЯМ ПЕДАГОГІЧНИХ НОВАТОРСЬКИХ ПОШУКІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.....	22
Максимова К.В., Мулик К.В. РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ФОРМУВАННІ ФІТНЕС-КУЛЬТУРИ СТУДЕНТОК І КУРСІВ ВНЗ.....	26
Папушина В.А. ЗМІСТ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ.....	31
Якименко С.І., Селятенко О.В. ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ФЕЛЬДШЕРСЬКОЇ ОСВІТИ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (ІІ ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХ СТ.).....	37
Стремєцька В.О. ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ПАТРОНАТУ ЗВІЛЬНЕНИХ ІЗ ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДІВ У ХІХ — НА ПОЧАТКУ ХХ СТ.....	42
Ткаченко О.М. ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ.....	48
Фізеши О.Й. ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ).....	55
Черкашин С.В. ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОГО ДОСВІДУ РЕФОРМУВАННЯ ВИШІВ З УРАХУВАННЯМ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОСТІ РЕФОРМ У НІМЕЧЧИНІ	61
Яцула Т.В. УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА НА ОСНОВІ АКсіОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ.....	66

СЕКЦІЯ 2

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

Акімова О.В. СТАН СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ.....	70
Акімова О.М. СУТЬ, РОЛЬ, ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОГО ТА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	77
Гусейнова Нубар Забир кызы. ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ.....	81
Мілевська О.П. ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	86
Semenchenko T.O. INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE EXAM PREPARATION.....	91



СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

Суворова А.Ю. РОЛЬ ЗМІ В ПРОЦЕСІ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	96
--	----

СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Андрєєв А.М. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ.....	101
Богдановський І.В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ СПОРТИВНИХ ІГОР ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ВИХОВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СПОРТУ.....	107
Буянов П.Г. ОСОБИСТІСТЬ ВИКЛАДАЧА-АНДРАГОГА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ (З ДОСВІДУ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ).....	112
Демченко О.П. ТИПОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНOSTІ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ.....	117
Дубровіна І.В. ЗБАГАЧЕННЯ ПРАКТИЧНОГО САМООСВІТНЬОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	123
Задорожна-Княгиницька Л.В. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ.....	129
Каплинский В.В. РОЛЬ СИТУАТИВНОГО МЕТОДА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ.....	136
Козубенко К.В. ОБ'ЄКТИВНІ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ.....	142
Коняшина І.Б. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ФАРМАЦЕВТІВ	146
Лілік О.О. ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ.....	150
Мамедова Ирана Октай кызы. ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	155
Моренко О.М. ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ.....	158
Пермінова Л.А. ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ДИДАКТИЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	162
Приймак С.Г. ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ В ГРУПІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ З БОКСУ.....	169



Русіна Н.Г. МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА НАПРЯМОМ «ЗЕМЛЕВПОРЯДКУВАННЯ» В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА	176
Самусь Т.В. СТРУКТУРА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ.....	181
Толмачова І.М., Мастерна О.Ю. ДЕФІНІЦІЯ «ПЕДАГОГІЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ» В КОНТЕКСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	186
Фогель Т.М. ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....	190

СЕКЦІЯ 5 СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

Бриндіков Ю.Л. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РЕАБІЛІТАЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ.....	195
Моргай Л.А. ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА.....	200
Слозанська Г.І. ЧОМУ ВАРТО СПИРАТИСЯ НА ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС ПЛАНУВАННЯ ІНТЕРВЕНЦІЙ У ПРАКТИЦІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ: КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ.....	204

СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Драновська С.В. ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІСТОРІЇ.....	210
Каганцова Т.М. ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ КЕРІВНИКІВ ГУРТКІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО НАПРЯМУ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ.....	215



CONTENTS

SECTION 1

METHODOLOGY AND HISTORY OF PEDAGOGIC

Bielovetska L.E. PECULIARITIES OF THE DEFINITION OF THE WORD “ORPHAN” IN UKRAINIAN AND AMERICAN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE.....	9
Horash K.V., Kuzmenko A.Yu. PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE OF TEACHING IN PEDAGOGICAL HERITAGE S. KH. CHVADAROV.....	13
Zuzyak T.P. THE ESSENTIAL CONTENT OF PSYCHOEDUCATIONAL PRÉPARATION IN VINNITSA TEACHER’S INSTITUTE (BEG. XX).....	18
Kravchuk O.V. IMPROVEMENT OF A LESSON AS THE MAIN TREND IN PEDAGOGICAL INNOVATION SEARCH IN THE SECOND HALF OF XX CENTURY	22
Maksymova K.V., Mulyk K.V. THE ROLE OF PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMING FITNESS-CULTURE OF MODERN YOUTH.....	27
Papushina V.A. CONTENTS OF AESTHETICALLY CULTURE OF PERSONALITY.....	31
Yakymenko S.I., Seliatenko O.V. PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF PARAMEDIC EDUCATION IN THE KHERSON PROVINCE (II HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY).....	37
Stremetska V.O. INTERACTION OF SUBJECTS OF PATRONAGE OF PEOPLE RELEASED FROM PENITENTIARIES IN THE XIX th – EARLY XX th CENTURY.....	43
Tkachenko O.M. HISTORICAL RETROSPECTIVES FOR THE FORMATION OF ETHNIC PEDAGOGICAL COMPETENCY OF FUTURE FACTS IN THE FIELD OF EDUCATION.....	48
Fizeshi O.Y. PECULIARITIES OF THE MANAGEMENT OF THE ACTIVITY OF THE PRIMARY SCHOOLS IN THE TRANSCARPATHIA (THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY).....	55
Tcherkashyn S.V. USING FOREIGN EXPERIENCE OF REFORMING HIGHER EDUCATIONAL INSTIUTES IN VIEW OF NATIONAL ACADEMIC CULTURE AS THE PRECONDITION OF SUCCESS OF REFORMS IN GERMANY	61
Yatsula T.V. MANAGEMENT ACTIVITY OF THE CLASS LEADER ON THE BASIS OF THE AXIOLOGICAL APPROACH.....	66

SECTION 2

THEORY AND PRACTICE OF TEACHING

Akimova O.V. THE FUTURE TEACHER’S CREATIVE THINKING STATE OF FOUNDATION.....	70
Akimova O.M. ESSENCE, ROLE, CONTENT OF THE SOCIAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE OF ELEMENTARY SCHOOL.....	77
Huseynova Nubar Zahir. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION	81
Milevska O.P. THE LEXICAL-SEMANTIC SKILLS STUDY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT.....	86
Semenchenko T.O. INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE EXAM PREPARATION.....	91



SECTION 3 THEORY AND PRACTICE OF EDUCATION

Suvorova A.Y. THE ROLE OF MASS MEDIA IN THE PROCESS OF GENDER SOCIALIZATION OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE.....96

SECTION 4 THEORY AND METHODS OF PROFESSIONAL EDUCATION

Andreev A.M. THE CONCEPTUAL FRAMEWORK OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF PHYSICS TO THE ORGANIZATION OF INNOVATIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS..... 101

Bohdanovskiy I.V. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE USE OF SPORTS GAMES AS AN EFFECTIVE MEANS OF RAISING A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS SPORTS IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE.....108

Buianov P.H. THE PERSONALITY OF THE TEACHER ANDRAGOG IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL SPACE (FROM THE EXPERIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION)..... 112

Demchenko O.P. TYPOLOGY OF SOCIAL GIFTEDNESS IN THE CONTEXT OF THE TRAINING OF FUTURE PRESCHOOLERS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN..... 117

Dubrovina I.V. ACKNOWLEDGMENT OF PRACTICAL SELF-EMPLOYED EXPERIENCE OF MUSIC ARTIST MASTERS IN THE PEDIATRIC EDUCATION SYSTEM..... 123

Zadorozhna-Knyagnitska L.V. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF CONTENT FORMATION OF DEONTOLOGICAL PREPARATION OF EDUCATION MANAGERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION..... 129

Kaplinskyi V.V. THE ROLE OF SITUATIONAL METHOD IN FORMING OF THE COMMUNICATIVE COMPONENT IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER..... 136

Kozubenko K.V. OBJECTIVE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF SPECIALISTS IN THE TOURISM INDUSTRY.....142

Konyashyna I.B. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF FUTURE FACTORS OF PHARMACEUTICALS.....146

Lilik O.O. FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LITERATURE ON THE BASE OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION..... 150

Mammadova Irana Oktay. PECULIARITIES OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES TO INNOVATIVE ACTIVITY..... 155

Morenko O.N. THEORETICAL APPROACHES TO PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF FUTURE SOCIAL WORKERS.....158

Perminova L.A. DIDACTIC PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL SCHOOL IS IN INFORMATIVE DIDACTIC ENVIRONMENT.....162

Priymak S.G. FUNCTIONAL SUPPORT OF SPECIAL WORKING CAPACITY OF STUDENTS ENGAGED IN THE GROUP OF SPORTS AND PEDAGOGICAL PERFECTION ON BOXING.....169



Rusina N.H. THE SYSTEM'S MODEL OF THE PROFESSIONAL PREPARATION FOR SPECIALISTS IN THE FIELD OF LAND MANAGEMENT IN THE REPUBLIC OF POLAND.....	176
Samus T.V. THE STRUCTURE OF HEALTHCARE SAVING COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING IN VOCATIONAL TRAINING.....	181
Tolmachova I.M., Masterna O.Yu. THE DEFINITION OF "PEDAGOGICAL IMPROVISATION" IN THE CONTEXT OF IMPROVING THE TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF ELEMENTARY SCHOOL.....	186
Fogel T.M. THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL STRUCTURE OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHERS OF THE TECHNOLOGICAL AND VOCATIONAL EDUCATION.....	190
SECTION 5	
SOCIAL PEDAGOGIC	
Bryndikov Yu.L. FOREIGN EXPERIENCE OF REHABILITATING MILITARY PERSONNEL OF COMBAT OPERATIONS.....	195
Morgay L.A. PROFESSIONALLY-ETHICALLY DIALOGNIZATION OF SOCIAL PRACTICE.....	200
Slozansky H.I. WHY SHOULD WE BASE ON SOCIAL WORK THEORIES WHILE PLANNING TO REALISE SOCIAL WORK INTERVENTIONS ON COMMUNITY LEVEL: CRITICAL ANALYSIS.....	204
SECTION 6	
MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES	
Dranovska S.V. THE USAGE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT HISTORY PRACTICALS.....	210
Kahantsova T.M. USING TRAINING TECHNOLOGIES IN TRAINING THE HEADS OF PHYSICS AND MATHEMATICS CLUBS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS.....	215



СЕКЦІЯ 1. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ІСТОРІЯ ПЕДАГОГІКИ

УДК 376.64(477+73)

**ОСОБЛИВОСТІ ПОНЯТТЯ «СИРОТА» В УКРАЇНСЬКІЙ
ТА АМЕРИКАНСЬКІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ Й ПРАКТИЦІ**Беловецька Л.Е., викладач кафедри
іноземних мов та професійної комунікації*Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля*

Звернення до педагогіки під час вивчення питань сирітства є необхідним, адже саме знання й досвід народу, що знайшли відображення у фольклорних творах, звичаях і обрядах, витворах прикладного мистецтва, є складником основи для розвитку сучасних педагогічних знань. У статті автор розглядає поняття сирота в контексті української і американської законодавчої бази та педагогічної науки. Виділено категорії поняття «сирота» в американській і українській науці.

Ключові слова: *сирота, діти, позбавлені батьківського піклування, напівсирота, відмовник.*

Обращение к педагогике при изучении вопросов сиротства необходимо, ведь именно знания и опыт народа, отраженные в фольклорных произведениях, обычаях и обрядах, произведениях прикладного искусства, являются составляющей основы для развития современных педагогических знаний. В статье автор выделил понятие «сирота» и рассмотрел его в контексте украинской и американской законодательной базы и педагогической науки.

Ключевые слова: *сирота, дети, лишённые родительской опеки, полусирота, отказник.*

Bielovetska L.E. PECULIARITIES OF THE DEFINITION OF THE WORD “ORPHAN” IN UKRAINIAN AND AMERICAN PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

An appeal to pedagogy in the study of issues of abandonment is necessary, because knowledge and experience, reflected in works of folklore, customs and rituals, works of applied art are the basis for the development of modern pedagogical knowledge. In the article the author highlighted the definition of the word “orphan” and considered it in the context of American and Ukrainian legislative framework and pedagogical science.

Key words: *orphan, children, deprived of parental care, single orphan.*

Постановка проблеми. Складна соціально-економічна ситуація в країні безпосередньо впливає на інститут сім'ї, відображається на загальному соціальному контексті, формуючи середовище, в якому сім'ї існують, і саме сімейні проблеми та конфлікти спричиняють значну кількість негативних явищ біологічного і соціального сирітства. На жаль, не оминула ця проблема і Україну.

Стабільність держави, її економічний розвиток значною мірою залежить від фізичного та духовного розвитку дитини, ставлення держави до проблем дітей, їхніх інтересів і потреб. Одним із критеріїв стану захисту прав дитини та її добробуту в державі є кількість дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. На сучасному етапі розвитку суспільства спостерігається тенденція збільшення кількості дітей-сиріт в Україні, що, своєю чергою, потребує розроблення та впровадження інноваційних технологій, які забезпечуватимуть повноцінний соціальний захист дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування.

Законодавство України гарантує цілу низку пільг і допомогу дітям-сиротам і дітям, позбавленим батьківського піклування. Водночас сирітство як явище поширюється. Зважаючи на економічні реалії, кількість українських сімей, які можуть усиновити чи встановити опіку над дітьми-сиротами чи дітьми, позбавленими батьківського піклування, зменшується, а отже, збільшується частка тих дітей, які потрапляють у заклади соціального захисту або все частіше усиновлюються іноземцями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Протягом останніх десятиліть вітчизняними вченими, а саме: В.С. Стешенко, В.П. Піскуновим, І.О. Курило, Л.Г. Цибулько, Н.М. Левчук, О.В. Макаровою, С.В. Нечипоренко, Н.В. Погорецькою, поняття сирітства розглядається в контексті кризи сім'ї, батьківства і дитинства, поширення асоціальних явищ, міграцій населення.

Важливу роль у з'ясуванні проблем соціального сирітства відіграють комплексні соціально-демографічні дослідження: бідності сімей із дітьми; забезпечення доступу різних категорій дітей до послуг основних



галузей соціальної сфери та системи соціального захисту; демографічного і соціально-економічного становища українських сімей; системи цінностей; способу життя; демографічної поведінки; соціально-демографічних характеристик і становища молоді в Україні; проблем усиновлення дітей-сиріт.

В умовах загострення військового конфлікту на сході України особливо актуальними постають наукові доробки вітчизняних вчених щодо покращення соціальної політики стосовно сімей із дітьми, які постраждали від конфлікту, для недопущення соціального сирітства. Сучасне сирітство, зокрема й такі нові його прояви, як дитяча безпритульність, є наслідком недостатньої уваги суспільства, насамперед, органів опіки та піклування до соціальних проблем сімей із дітьми. Невчасне виявлення проблемних сімей, зволікання з вилученням

дітей із таких сімей, недостатній контроль суспільства за вихованням дітей у неблагополучних сім'ях – все це призводить до розвитку важко керованої ситуації, за якої діти часто залишаються напризволяще.

Постановка завдання. Основною метою є дослідження сутності поняття «сирітство» в українській і американській педагогічній науці та практиці.

Викладення основного матеріалу дослідження. Слово «сирота» має складну історію та різноманітні визначення. Найпоширенішим розумінням терміна «сирота» є дитина, чиї батьки померли. Однак дуже часто слово «сирота» використовується для опису дітей, які залишилися без батьків із багатьох причин.

Відомо, що проблема сирітства існує в кожній країні і, звичайно ж, залишається проблемою будь-якого суспільства загалом. Проте в кожному суспільстві шля-

Таблиця 1

Визначення категорії наукового дослідження

Категорії	Дефініції	
	Українська довідкова література	Американська довідкова література
Діти-сироти – Orphans	Діти, в яких померли чи загинули батьки.	A minor child who has lost both Parents due to death [12].
Діти, позбавлені батьківського піклування – Children deprived of parental care	Діти, які залишилися без піклування батьків у зв'язку з позбавленням їх батьківських прав, відібранням у батьків без позбавлення батьківських прав, визнанням батьків безвісно відсутніми або недієздатними, оголошенням їх померлими, відбуванням покарання в місцях позбавлення волі та перебуванням їх під вартою на час слідства, розшуком їх органами внутрішніх справ, пов'язаним з ухиленням від сплати аліментів і відсутністю відомостей про їхнє місцезнаходження, тривалою хворобою батьків, яка перешкоджає їм виконувати свої батьківські обов'язки, а також діти, розлучені із сім'єю, підкинуті діти, батьки яких невідомі, діти, від яких відмовилися батьки, та безпритульні діти [7].	Minor child whose parents have died, have relinquished their parental rights, or whose parental rights have been terminated by a court of jurisdiction [13]. A child whose parents' rights have been terminated and are waiting to be adopted. Such children have also been defined as "legal orphans".
Відмовник	На жаргоні медичних і соціальних працівників це така дитина, від виховання і утримання якої батьки офіційно відмовилися після народження через убогість матеріального становища або побутову невпорядкованість, або відмовились неповнолітні матері – зі страху перед осудом за небажану вагітність [7].	There is no definition of the given category.
Напівсирота	Законодавство України не містить визначення поняття «напівсирота».	Definitions used by the international community: Single orphan: a child who has lost one parent. Maternal orphan: a child whose mother has died (includes double orphans). Paternal orphan: a child whose father has died (includes double orphans).



хи її подолання різні за формою і змістом. Це залежить від соціально-економічного розвитку, економічного становища, політичного устрою тощо.

Насамперед, зазначимо, що в соціальній політиці Сполучених Штатів Америки (далі – США) категорія дітей, позбавлених батьківського піклування, розглядається, як і в Україні, у площині соціального сирітства. Як свідчать наукові доробки американських і вітчизняних дослідників, соціальне сирітство – явище, обумовлене ухиленням або відстороненням батьків від виконання батьківських обов'язків щодо дитини. Соціальні сироти – це особлива група дітей, батьки яких внаслідок соціальних, економічних і морально-психологічних причин не виконують батьківських функцій. На позначення цієї категорії дітей американські дослідники вживають термін «діти, позбавлені батьківського піклування» (*children deprived of parental care*). Під час дослідження проблеми дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, за допомогою аналізу української й американської науково-довідкової літератури було визначено сутність і зміст базових категорій дослідження: «діти-сироти», «діти, позбавлені батьківського піклування», «відмовник» (див. табл. 1), що дозволить виокремити основні характеристики системи соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні і США.

Важливо зазначити, що у США слово «сирота» рідко вживається, а замість нього найчастіше вживають «foster child» – «приймна дитина», навіть щодо дітей, які виховуються у фостерних сім'ях і перебувають в інших закладах для утримання та виховання. Американські експерти у справах дітей підкреслюють, що саме це слово реабілітує дітей і найкраще ідентифікує їх. Аналізуючи дані таблиці 1.1, доходимо висновку, що, відповідно до української й американської науково-довідкової літератури, існує певна схожість і розбіжність у трактуванні понять. Сьогодні до категорії дітей, позбавлених батьківського піклування, у США (як і в Україні) відносять такі групи неповнолітніх: дітей, батьки яких оголошені померлими; дітей, вилучених із сім'ї без позбавлення батьківських прав; дітей, батьки яких визнані безвісти зниклими; дітей, батьки яких визнані недієздатними; дітей, батьки яких відбувають покарання в місцях позбавлення волі; дітей, батьки яких перебувають під арештом на час слідства; дітей, батьки яких перебувають у розшуку, ухиляються від сплати аліментів (визначеної суми фінансової батьківської підтримки); дітей, батьки яких перебувають на

тривалому лікуванні в медичних установах (лікарнях); дітей, батьки яких невідомі від народження; дітей, батьки яких відмовились від батьківських прав добровільно. На противагу їм, категорія «соціальний захист» є відмінною і має дещо інше смислове навантаження в згаданих країнах. Згідно з українським законодавством, соціальний захист – це сукупність соціальних і юридичних гарантій, метою яких є забезпечення державою для кожного члена суспільства реалізації його основних соціально-економічних прав, передусім, права на рівень життя, необхідний для нормального відтворення та розвитку особистості [7]. Відповідно ж до американських законів, соціальний захист – це, насамперед, державна допомога тим, хто потребує економічного забезпечення та супроводу, наприклад, безробітним, престарілим, хворим та неправоздатним особам. Також варто наголосити на тому, що у США, на відміну від України, немає поняття «діти, позбавлені батьківського піклування», що пояснюється специфікою функціонування системи соціального захисту та наданням соціальних послуг в Америці.

Термін «сирота» має певні відмінності в історичній і сучасній трактовці.

Так, традиційно сиротою вважалась «дитина або неповнолітній, в якого помер один чи обоє батьків» [5]. Саме в такому значенні термін дотепер подається в тлумачних словниках. Так, у «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» наводиться таке значення слова «сирота»: 1. Дитина, підліток, що втратили батька й матір або одного з них // Людина, що залишилась без рідних, близьких; одинока, самотня людина [2].

На відміну від зазначеного вище, у сучасній педагогічній літературі термін «сирота» визначається як «дитина, що тимчасово чи постійно перебуває поза сімейним оточенням унаслідок втрати батьків, а також дитина, яка не може з певних причин чи з власних інтересів залишатися в сімейному оточенні й потребує захисту та допомоги з боку держави» [9].

Як бачимо, історично статус сироти надавався дитині у випадку смерті її біологічних батьків, сучасне ж тлумачення включає і категорію дітей, сім'ї яких неспроможні їх виховувати, сиріт за живих батьків, тобто соціальних сиріт.

Основними формами влаштування таких дітей в американському суспільстві є сімейна, державна опіка та піклування родичів. Причому перевага надається сімейним формам: опіка близькими людьми, усиновлення, тимчасове (з перспективою постій-



ного) влаштування в прийомні сім'ї, дитячі будинки (притулки) сімейного типу. Тобто основна увага приділяється зміцненню систем, які дозволяють дитині залишитися із членами сім'ї та родичами. Якщо залишення з родиною не в інтересах дитини, тоді громада і місцева влада шукають шляхи до позитивного спільного рішення: допомога батькам у набутті досвіду виховання дітей з одночасним тимчасовим розміщенням їхньої дитини в прийомну сім'ю.

Ще одна відмінність між Україною і США полягає в сприйнятті феномена сирітства суспільством. Українці вважають дітей-сиріт знедоленими, до деяких із них упереджене ставлення, перед якими держава та суспільство завинили, а отже, *повинні* облаштовувати їхнє життя, бути терпимими до них, на противагу, американці не виокремлюють дітей-сиріт у спеціальну групу населення та навіть більшість американських дослідників вважають, що саме слово «сирота» має негативну конотацію.

Переведення дитини до державних закладів піклування здійснюється лише тоді, коли вичерпано можливості сімейних і громадських форм, або ж через неможливість ефективного сімейного піклування. Американські соціальні працівники справедливо вважають, що саме сімейне середовище здатне найкраще забезпечити дитину досвідом, необхідними для її повноцінного соціального і культурного розвитку.

Висновки із проведеного дослідження. Варто зазначити, що система державних нормативних актів, які регулюють соціально-гуманітарну політику України щодо дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, недостатньо розвинена, відсутнє поняття «напівсирота» на законодавчому рівні. У результаті дослідження української та американської нормативно-правової бази ми дійшли висновку, що українське законодавство більше зорієнтоване на системне задоволення потреб дітей-сиріт відповідно до структури потреб особистості. У США ж пріоритетною є спрямованість держави на забезпечення сімейних форм опіки дітей-сиріт і менше уваги приділяється комплексній системі задоволення потреб. Вживаючи поняття «дитина-сирота» Україна і США розуміють термін по-різному. Офіційно статус сироти є визнаним в обох державах, але в українському законодавстві він більш широкий.

Законодавство України розробило спеціальні нормативні акти для різних категорій сиріт у державі: напівсиріт; дітей, позбавлених батьківського піклування; соціальних сиріт; всиновлених сиріт; сиріт, переданих під опіку та піклування тощо. США, згідно з національним законодавством, виділяє лише категорію сиріт. Різними для України та США є шляхи потрапляння дитини до закладів освіти інтернатного типу. Якщо в Україні більшість дітей – відмовники, діти, позбавлені батьківського піклування, то у США основною причиною сирітства є смерть обох батьків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Артюшкіна Л.М. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект) / Л.М. Артюшкіна, А.О. Поляничко. – Суми : СумДПУ, 2002. – 268 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел. – К. – Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
3. Зарецкий В.К. Пути решения сиротства в России / В.К. Зарецкий, М.О. Дубровская, В.Н. Ослон, А.Б. Холмогорова – М. : ООО «Вопросы психологии», 2002 – 208 с.
4. Кравченко А.И. Социология: Общий курс : [учебное пособие для вузов] / А.И. Кравченко – М. : ПЕРСЭ ; Логос, 2002. – 640 с.
5. Медико-психологічні та соціальні проблеми дітей-сиріт / під ред. М.М. Коренева, І.С. Лебець, Р.О. Моїсеєнко. – К, 2003. – 239 с.
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка : ок. 57 000 слов / под ред. Н.Ю. Шведовой. – 19-е изд., испр. – М. : Рус. яз., 1987. – 750 с.
7. Оржеховська В.М. Дитяча бездоглядність та безпритульність : історія, проблеми, пошуки / В.М. Оржеховська, В.Є. Виноградова-Бондаренко. – К, 2009. – 172 с.
8. Семигіна Т.В. Словник із соціальної політики / Т.В. Семигіна. – К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2005. – 253 с.
9. Словник-довідник для соціальних педагогів та соціальних працівників / за заг. ред. А.Й. Капської, І.М. Пінчук, С.В. Толстоухової. – К., 2000. – 260 с.
10. Соціальна педагогіка : [підручник]. – Київ : Центр навчальної літератури, 2004. – 352 с.
11. Duxbury P. Child protection and family support : A practical approach / P. Duxbury // Child and family social work. – 2007. – Vol. 2. – Issue 1. – P. 67–68.
12. Definition from The National Adoption Information Clearing House [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.casnet.org/library/adoption/naic.htm.
13. Definition from the Orphan Foundation of America website [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.orphan.org.



УДК 016:929

ПРОБЛЕМИ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ НАВЧАННЯ В ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ С.Х. ЧАВДАРОВА

Гораш К.В., к. пед. н.,
старший науковий співробітник
відділу інновацій та стратегій розвитку освіти
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

Кузьменко А.Ю., аспірант
Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України

У статті йдеться про видатного українського вченого, педагога, дидакта і методиста Саву Христофоровича Чавдарова. У процесі аналізу наукових праць С. Чавдарова було встановлено, що в його дослідженнях не тільки широко висвітлено багато педагогічних проблем, але й узагальнено досвід розвитку української педагогіки загальноосвітньої та вищої школи. У своїх методичних посібниках С. Чавдаров робить спробу обґрунтувати систему мовної освіти в школах України від першого до десятого класу включно. Як методист він у програмах і підручниках накреслив принципи побудови шкільного курсу граматики в середній школі, подав методичні рекомендації до їх висвітлення. До науково-педагогічної спадщини С. Чавдарова входять монографії, підручники для студентів педагогічних навчальних закладів і школи, статті, доповіді, лекції тощо. Вивчення його дидактичної спадщини поглибить і збагатить ті наукові засади, на яких можна успішно вибудувати національну систему навчання.

Ключові слова: освітня діяльність С.Х. Чавдарова, теорія та практика навчання, дидактична спадщина, поліпшення форм і методів навчання.

В статті йде про видатного українського вченого, педагога, дидакта і методиста Савву Христофоровича Чавдарова. В процесі аналізу наукових праць С. Чавдарова було встановлено, що в його дослідженнях не тільки широко висвітлено багато педагогічних проблем, але й узагальнено досвід розвитку української педагогіки загальноосвітньої та вищої школи. В своїх методичних посібниках С. Чавдаров робить спробу обґрунтувати систему мовної освіти в школах України від першого до десятого класу включно. Як методист він у програмах і підручниках накреслив принципи побудови шкільного курсу граматики в середній школі, подав методичні рекомендації до їх висвітлення. До науково-педагогічної спадщини С. Чавдарова входять монографії, підручники для студентів педагогічних навчальних закладів і школи, статті, доповіді, лекції тощо. Вивчення його дидактичної спадщини поглибить і збагатить ті наукові засади, на яких можна успішно вибудувати національну систему навчання.

Ключевые слова: образовательная деятельность С.Х. Чавдарова, теория и практика обучения, дидактическое наследие, улучшение форм и методов обучения.

Horash K.V., Kuzmenko A.Yu. PROBLEMS OF THEORY AND PRACTICE OF TEACHING IN PEDAGOGICAL HERITAGE S. KH. CHVADAROV

The article deals with the outstanding Ukrainian scientist, teacher, didactic and methodologist Sava Khristoforovich Chavdarov. In the process of analysis of scientific works S. Chavdarov found that his research not only extensively covered many pedagogical problems, but also summarized the experience of developing Ukrainian pedagogy of secondary and higher education. S. Chavdarov in his methodical manuals attempts to substantiate the system of language education in schools of Ukraine from the first to the tenth grade inclusive. As a methodologist, he in programs and textbooks outlined the principles of constructing a grammar school course in high school, submitting methodological recommendations for their coverage. To the scientific and pedagogical heritage of S. Chavdarov includes monographs, textbooks for students of educational institutions and schools, articles, reports, lectures, etc. Studying his didactic heritage will deepen and enrich the scientific foundations on which the national education system can be successfully developed.

Key words: educational activity of S. Chvadarov, theory and practice of teaching, didactic heritage, improvement of forms and methods of teaching.

Постановка проблеми. Відродження національної суверенності України, розбудова її державних засад зумовлює потребу в глибокому дослідженні історії різних напрямів суспільного життя українського народу. Пошук шляхів розв'язання акту-

альних завдань школи, освіти потребує переосмислення історії української освіти і педагогіки, об'єктивного висвітлення педагогічних поглядів національних учених-педагогів, котрі вирішували проблеми навчання, досліджували його протиріччя,



відкривали закономірності, формулювали принципи, створювали форми, методи, прийоми, способи викладання і навчання.

На різних етапах розвитку суспільства, залежно від конкретних потреб, змінювалися форми і зміст навчання в школі. Вагомий внесок у методику навчання зробив відомий учений Сава Христофорович Чавдаров.

Автор постійно доповнював, переробляв підручники, поліпшуючи теоретичну, методичну і практичну частину. Творчий доробок С. Чавдарова – яскраве свідчення розвитку педагогічної теорії і практики другої третини ХХ ст.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізу педагогічної спадщини С. Чавдарова присвячені статті знаних учених-педагогів А. Алексюка, С. Литвинова, В. Чепелева. Різні аспекти творчого доробку вченого розглянуто в захищених кандидатських дисертаціях: О. Проннікова «Проблеми теорії та історії педагогіки в спадщині С.Х. Чавдарова» (1983 р.), З. Бакум «Лінгводидактична спадщина С.Х. Чавдарова» (1996 р.), В. Палатної «Проблеми шкільної мовної освіти в педагогічній спадщині С.Х. Чавдарова» (2009 р.).

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати педагогічну спадщину С. Чавдарова з погляду становлення особистості педагога, ученого, який розвинув теорію навчання, спираючись на методологію Я. Коменського, К. Ушинського й інших педагогів минулого вітчизняної та закордонної педагогіки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед визначних українських учених, методистів кінця ХІХ – початку ХХ ст. виділяється постать Сави Христофоровича Чавдарова (1892–1962 рр.). До науково-педагогічної спадщини С. Чавдарова входять монографії, підручники для студентів педагогічних навчальних закладів і школи, статті, доповіді, лекції тощо. Вони і дотепер викликають безсумнівну теоретичну і практичну зацікавленість у дослідників проблем державної мовної освіти і мовленнєвого розвитку школярів.

Аналіз наукового доробку С. Чавдарова свідчить про те, що він орієнтувався на праці видатних педагогів минулого А. Дістервега, Я. Коменського, К. Ушинського та своїх сучасників – П. Афанасьєва, Л. Булаховського, О. Білецького, В. Помагайби, О. Пешковського, Д. Ушакова та ін.

У дослідженнях С. Чавдарова не тільки широко висвітлено багато педагогічних проблем, але і глибоко узагальнено досвід розвитку української педагогіки. Вони відрізняються прагненням до цілісного роз-

криття процесів формування особистості школярів. Сьогодні педагогічну спадщину С. Чавдарова ми розглядаємо не тільки як віху в історії розвитку педагогічної думки в Україні, але і як важливе джерело у вирішенні сучасних проблем навчання і виховання школярів.

У вітчизняній психолого-педагогічній літературі характеристику наукового доробку С. Чавдарова й аналіз праць ученого фрагментарно представлено в дослідженнях із питань теорії та історії розвитку освіти і виховання в Україні М. Гриценка, М. Гриценка, М. Даденкова, О. Дзевєріна, Н. Каленіченко, О. Мазуркевича, В. Сухомлинського, В. Чепелева та ін.

Професор С. Чавдаро зробив вагомий внесок у розвиток теорії навчання, зокрема й форм і методів навчання як у загальноосвітній, так і у вищій школі.

Осмысливши досвід розвитку вітчизняної та закордонної педагогіки, учений створив свою систему, на якій ґрунтується його методика навчання української мови. Суть системи полягає, по-перше, в органічному поєднанні різних аспектів вивчення української мови – фонетики, лексики, словотвору, граматики та стилістики; по-друге, у застосуванні ефективних форм навчання (урок, позакласна робота, екскурсії тощо); по-третє, у спільній діяльності учителя й учня (евристична бесіда, спостереження над мовою, доказова розповідь учителя, робота з підручником, вправи).

На початку науково-педагогічної діяльності С. Чавдарова (початок 20-х р. минулого ст.) з'явилися численні документи, в яких знайшли відображення концептуальні положення нової школи, головне з них – навчання рідною мовою. Ця проблема стала однією із провідних у науковій творчості відомого педагога.

Вчителюючи у Васильківській гімназії на Київщині після закінчення слов'яно-російського відділу історико-філологічного факультету Київського університету (1917 р.), С. Чавдаров викладає латинську і російську мови, згодом – українську мову та суспільствознавство. З 1923 р. він завідує семирічною, викладає політекономію в торгово-промисловій школі. А 1926 р. його було переведено до Київського окружного відділу народної освіти інспектором сільських шкіл. Саме тут і розгорнулася організаційно-методична діяльність майбутнього вченого-педагога й методиста.

І хоч для цього періоду характерне втручання в справу управління школою партійних організацій із метою комуністичної ідеологізації, С. Чавдаров глибоко вивчає потреби сільської школи, аналізує склад-



ний шлях становлення і розвитку нової системи освіти в Україні та робить перші кроки в науці і виступає з доповідями на теоретичні теми, публікує різні статті з питань шкільного життя.

Так, «Бюлетень Київської округової інспектури народної освіти» за 1927 р. публікує тези його доповіді, в яких розглядається одна з найгостріших проблем тогочасної школи, а саме: про невинуватого короткий навчальний рік – 4–5 місяців. Із глибоким знанням справи він говорить про труднощі, визначає шляхи їх подолання [1].

Продовжуючи працювати на посаді інспектора і методиста, заступника старшого окружного інспектора народної освіти з методичної частини, С. Чавдаров із листопада 1928 р. стає також науковим співробітником Київської обласної дослідно-педагогічної станції. Він стає дописувачем журналу «Шлях освіти», де публікує статтю «Суспільна праця учнів II концентру сільської семирічки як обов'язковий практикум» [2].

У 1929 р. в цьому журналі опубліковано дослідження питань про класифікацію орфографічних помилок. А. Алексюк так писав про роботу: «Власне цією статтею С. Чавдаров поклав початок наступним широко-відомим своїм працям із питань методики навчання мови. Це було одне з найбільш ґрунтовних досліджень у цій галузі» [3].

З лютого 1920 р. в установах республіки декретом ВУ УВН поряд із російською запроваджено вживання української мови. 21 вересня цього року було видано декрет про обов'язковість рідної мови в школах і установах.

Згодом у навчальні плани різних типів шкіл повноправно ввійшло вивчення української мови. Тоді ще не був визначений зміст мовної освіти, не сформувалися належним чином методи навчання мови. Для вченого це були роки пошуку. Проявляється гостре зацікавлення методикою вивчення української мови. Однак виникла низка надзвичайно гострих проблем: треба було за короткий час ознайомити широкі маси вчителів із нормативними основами української мови, поінформувати про останні досягнення методичної думки і на цьому фоні виділити специфічні моменти навчання української мови.

С. Чавдаров стає популяризатором нових методичних ідей. Він належав до тих, хто виступав проти тенденції гальмування розвитку української мови, а також і проти недооцінки художнього слова в школі, надмірного захоплення формами «ділового письма» без належного вивчення граматики, ігнорування потреби виправлення помилок учнів та ін. Основоположними за-

садами побудови методики вчений вважає педагогічну теорію; вивчення й узагальнення досвіду вчителів-практиків; експериментування.

Початок 30-х рр. минулого століття відзначився для С. Чавдарова активним включенням у науково-дослідну роботу та поєднанням її з викладанням у вищій школі. Залишаючись в Інституті соціального виховання на посаді доцента, він отримує призначення на посаду заступника директора Інституту й активно долучився до нової роботи.

Після ухвалення в серпні 1930 р. постанови «Про запровадження загального початкового навчання на Україні» С. Чавдаров пише низку статей у журналах, а саме: «Пунктуаційна техніка трудшкіл» [4], «Чергові завдання у викладанні мови» [5], в яких він зазначає, що в школі не проводиться достатня робота над вивченням мови, не з'ясовується суть змін у правописі, відсутня система у вивченні рівня грамотності учнів, їхньої мовної культури, не ведеться робота над класифікацією орфографічних, пунктуаційних і мовленнєвих помилок.

У січні 1932 р. С. Чавдаров, працюючи вже в Київському філіалі Українського науково-дослідного інституту педагогіки, де керує відділом методики мови й літератури Інституту педагогіки, намагається створити стабільні підручники української мови для початкової школи. За його підручниками в школах України діти навчалися майже сорок років.

Створюючи підручники, С. Чавдаров багато працює над удосконаленням методики навчання рідної мови. На сторінках фахових видань учений аналізує наявні хиби, що є в навчанні не лише мови, а й інших предметів. Розглядає проблему розвитку усного і писемного мовлення дітей.

Зазначені роботи стали основою для таких відомих його праць, як «Методика викладання української мови в початковій школі» (1937 р.) та «Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі» (1939 р.) [6].

С. Чавдаров у своїх методичних посібниках робить спробу обґрунтувати систему мовної освіти в школах України від першого до десятого класу включно. Розглядає методологічні основи та практичні завдання вивчення мови, відзначає потребу систематики, точного окреслення кола знань, міцних навичок, вказує на зв'язки між навчанням мови і мисленням дітей; накреслює принципи побудови шкільного курсу граматики в середній школі, подає методичні рекомендації до викладання мови. «Методика викладання української мови (граматики і



правопису) в середній школі» [6] багато разів перевидавалася і до 1955 р. залишалася незмінним помічником для вчителів

Після виходу у світ його роботи «Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі» розпочався період досконалого опрацювання змісту, методів навчання мови, засвоєння граматики, правопису, розвитку мовлення.

Предметом особливої уваги професора С. Чавдарова стає проблема уроку української мови, що дає поштовх до розвитку методів навчання інших навчальних дисциплін.

У 1949 р. істотно вплинула на розвиток методів навчання книга вченого «Принципи радянської дидактики» [7], в якій він обстоював систему дидактичних принципів.

У педагогічній спадщині вченого важливе місце посідає монографічна робота «Педагогічні ідеї Тараса Григоровича Шевченка» [8], де С. Чавдаров розкриває суть і значення педагогічних ідей Т. Шевченка в нерозривному зв'язку з історією найпрогресивніших педагогічних ідей того часу. Зокрема: Життя і творчість поета. – С. 3–49; Тарас Григорович Шевченко про дітей. – С. 50–59; Про роль сім'ї і матері у вихованні дітей. – С. 60–64; Про суспільне виховання. – С. 65–76; Думи про народну грамотність. – С. 77–89; Освітній ідеал Тараса Григоровича Шевченка. – С. 90–106; Про жіночу освіту. – С. 107–116; Питання виховання моральної особистості. – С. 117–131; Про рідне слово та його роль у вихованні. – С. 132–141; З історії недільних шкіл на Україні. – С. 142–159; Тарас Григорович Шевченко – автор букваря для недільних шкіл. – С. 160–174; Буквар Тараса Григоровича Шевченка в школах. – С. 175–179; «Букварь Южнорусский» під судом політичної реакції. – С. 180–187; Особа педагога у творах Т. Шевченка. – С. 188–193.

Аналіз доробку вченого свідчить про те, що в післявоєнні роки він багато працював над узагальненням цінного внеску, який зробили в методи навчання і виховання молодого покоління К. Ушинський, І. Франко, Г. Сковорода. Виходять друком його статті: «К.Д. Ушинський – великий будівник вітчизняної педагогіки» [9], «Книжка про Григорія Сковороду» [10], «Іван Франко про мораль і моральне виховання» [11].

Ще однією важливою віхою педагогічної творчості вченого стало доручення Міністерства освіти на початку 50-х рр.: розробити систему вивчення передового педагогічного досвіду в республіці.

Проаналізувавши стан справ, С. Чавдаров дійшов висновку, що проблема узагальнення і впровадження передового педаго-

гічного досвіду вирішується незадовільно. Він зауважував, що діячі педагогічної науки виявляються відірваними від життя і не стають на допомогу школам і вчителям із хибами в роботі. В основу цього висновку С. Чавдаров поклав думку К. Ушинського про те, що передати досвід не можна, передається ідея, виведена з досвіду. Саме це, на думку вченого, забезпечує творчий підхід до здобутків учителів, педагогічних колективів.

Реорганізація школи (1958–1960 рр.) і подальший її розвиток висунули нові вимоги до навчання. Так, вагомим внеском у теорію і практику навчання мови стала «Методика викладання української мови в школі» за редакцією С. Чавдарова і В. Масальського, яка вийшла 1962 р. [12]. Цією працею завершується науково обґрунтована і педагогічно виправдана система навчання мови в школі. Варто підкреслити, що посібник написаний на основі теоретичного осмислення кращих методичних надбань, а також власного багаторічного досвіду роботи авторів у середній школі.

Авторам вдалося визначити суть методики як науки, принципи, зміст, методи і прийоми в озброєнні учнів системою знань, умінь і практичних навичок із граматики, орфографії, пунктуації і стилістики. Він став останньою працею творчого доробку вченого.

Висновки із проведеного дослідження. Окреслені великим ученим-педагогом проблеми і сьогодні є надзвичайно актуальними для сучасної школи. С. Чавдаров надавав великого значення не лише навчанню, але й розвитку мислення учнів. Він вважав, що форми і методи навчання повинні бути спрямовані на те, щоб допомогти учням розвивати самостійне судження. Саме самостійність С. Чавдаров вважав кінцевим результатом навчання. Його основною тезою було: суспільству потрібна така особистість, яка здатна самостійно мислити.

Тож, зважаючи на вищезазначене, можна зробити висновок, що вся наукова діяльність С. Чавдарова сприяла поліпшенню навчання рідної мови мільйонів людей. Його поради та рекомендації і досі широко використовуються не лише вчителями-словесниками, а й іншими науковцями в процесі створення програм, підручників, методичних посібників. Можна лише вклонитись великому вченому і практику за ті закладені основи, завдяки яким теорія навчання і педагогічна наука загалом зробили значний крок уперед в оновленні змісту та модернізації форм і методів навчання й утверджувались живі традиції української духовнос-



ті. Вивчення його дидактичної спадщини поглиблює і збагачує ті наукові засади, на яких можна успішно вибудовувати національну систему навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Чавдаров С. Боротьба за навчальний рік на селі : тези доп. на пленумі методсекції сіл. школи / С. Чавдаров // Бюлетень Київської округової інспектури народної освіти. – 1927. – Ч. 4. – С. 3–11.
2. Чавдаров С. Громадська праця учнів II концентру сільської семирічки як обов'язковий практикум / С. Чавдаров // Шлях освіти. – 1929. – № 7. – С. 53–70.
3. Алексюк А. Невтомний розвідник педагогічних глибин / А. Алексюк // Рад. школа. – 1967. – № 8. – С. 95–99.
4. Чавдаров С. Пунктуаційна техніка учнів трудшкіл / С. Чавдаров // Шлях освіти. – 1930. – № 4. – С. 141–155.
5. Чавдаров С. Чергові завдання у викладанні мови в школі / С. Чавдаров // Комуніст. освіта. – 1934. – № 10. – С. 25–40.

6. Чавдаров С. Методика викладання української мови (граматики і правопису) в середній школі / С. Чавдаров. – К. ; Х. : Рад. школа, 1939. – 183 с.
7. Чавдаров С. Принципи радянської дидактики / С. Чавдаров. – К., 1949. – 92 с.
8. Чавдаров С. Педагогічні ідеї Тараса Григоровича Шевченка / за ред. Ц. Альберт. – К. : Рад. школа, 1953. – 206 с.
9. Чавдаров С. К.Д. Ушинський – великий будівник вітчизняної педагогіки / С. Чавдаров // Рад. освіта. – 1945. – 14 грудня. – № 55. – С. 1.
10. Чавдаров С. Книжка про Григорія Сковороду / С. Чавдаров // Рад. Україна. – 1944. – 25 березня. – № 59. – С. 4.
11. Чавдаров С. Іван Франко про мораль і моральне виховання / С. Чавдаров // Рад. школа. – 1946. – № 4. – С. 4–11.
12. Методика викладання української мови в середній школі / С. Чавдаров, В. Масальський ; у перероб. частин. кн. брали участь Г. Купрієнко, А. Медушевський, М. Павлович ; Укр. наук.-дослід. ін.-т педагогіки ; за ред. С. Чавдарова, В. Масальського. – К. : Рад. школа, 1954. – 345 с.

УДК 378.09.091.2(477.44)«19»(091)

СУТНІСНИЙ ЗМІСТ ПСИХОПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ У ВІННИЦЬКОМУ ВЧИТЕЛЬСЬКОМУ ІНСТИТУТІ (ПОЧАТОК ХХ СТОЛІТТЯ)

Зузяк Т.П., к. мист., доцент,
докторант кафедри педагогіки і професійної освіти
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті на основі архівних джерел охарактеризовано сутнісний зміст психопедагогічної підготовки у Вінницькому вчительському інституті на початку ХХ століття, навчальні плани та програми. Зокрема, ретельно проаналізовано змістову частину авторської програми курсу «Педагогіка» директора закладу М. Запольського для 2-го класу – розділи загальна педагогіка та дидактика, і 3-го класу – розділи історія педагогіки й училищезнавство. Розкрито питання педагогічної практики вихованців закладу у вищому початковому училищі. Доведено, що педагогічна та психологічна підготовки майбутніх учителів у навчальному закладі відбувалась у процесі теоретичного вивчення поглибленого курсу «Педагогіка» і практичної роботи вихованців. Доведено, що Вінницький учительський інститут був одним із перших педагогічних закладів Поділля, який опікувався проблемами доступності, розвитку, наукового пошуку в царині «педагогізації» освітнього процесу.

Ключові слова: Поділля, Вінницький учительський інститут, М. Запольський, практична підготовка, психопедагогічна підготовка.

В статье на основе архивных источников охарактеризовано сущностное содержание психопедагогической подготовки в Винницком учительском институте в начале XX века, учебные планы и программы. В частности, тщательно проанализирована содержательная часть авторской программы курса «Педагогика» директора школы М. Запольского для 2-го класса – разделы общая педагогика и дидактика, и 3-го класса – разделы история педагогики и училищеведение. Раскрыты вопросы педагогической практики воспитанников учреждения в высшем начальном училище. Доказано, что педагогическая и психологическая подготовки будущих учителей в учебном заведении происходила в процессе теоретического изучения углубленного курса «Педагогика» и практической работы воспитанников. Доказано, что Винницкий учительский институт был одним из первых педагогических заведений Подолья, который занимался проблемами доступности, развития, научного поиска в области «педагогизации» образовательного процесса.



Ключевые слова: Подолье, Винницкий учительский институт, М. Запольский, практическая подготовка, психопедагогическая подготовка.

Zuzyak T.P. THE ESSENTIAL CONTENT OF PSYCHOEDUCATIONAL PREPARATION IN VINNITSA TEACHER'S INSTITUTE (BEG. XX)

In the article on the basis of archival sources the essential content of psycho-pedagogical training is being described at the Vinnytsia Teachers' Institute at the beginning of the XX century. Curricula and programs are being characterized. In particular, the content part of the author's program of the course «Pedagogics» director of the institution M. Zapolsky for the 2nd class is carefully analyzed – the sections general pedagogy and didactics, and the 3rd class sections of the history of pedagogy and college. The question of educational practice of students of the institution in the high elementary school is revealed. It is proved that the essential content of psycho-pedagogical preparation in the institution included the study of the in-depth and advanced course «Pedagogy», through the introduction of new sections, the study of teaching methods of subjects, passing the pedagogical practice in the higher elementary school. It is proved that Vinnitsa Teaching Institute was one of the first pedagogical institutions of Podillia, which was dealing with the problems of accessibility, development, and scientific research in the field of «pedagogy» of the educational process.

Key words: Podillia, Vinnytsia Teachers' Institute, M. Zapolsky, pedagogy, practical training, psycho-pedagogical preparation.

Постановка проблеми. Єдиний спеціально-педагогічний заклад на Поділлі початку ХХ ст. – Вінницький учительський інститут, крім учительських семінарій, існував у системі педагогічної освіти Російської імперії, де вчительські інститути розпочали відкриватись із середини ХІХ ст. й були влаштовані на зразок учительських інститутів Західної Європи для підготовки вчителів міських училищ (з 1912 р. – вищих початкових училищ згідно з новим законопроектом). Керівництво та викладацький склад Вінницького вчительського інституту на початку ХХ ст. були флагманом у царині професійно-педагогічної освіти Подільського краю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Історії та розвитку учительських інститутів України, зокрема Вінницького на початку ХХ ст., присвячені праці І. Кравченко, І. Сесака, А. Лисого, Л. Анохіної, М. Воролиса й інших. Особливості психопедагогічної підготовки в Вінницькому вчительському інституті на початку ХХ ст. мало досліджені у філософських, історичних, педагогічних і наукових роботах. Цілісне уявлення про зміст психопедагогічної підготовки в закладі розглядуваного періоду дають змогу сформулювати архівні документи. Джерельною базою дослідження слугували документи Державного архіву Вінницької області.

Постановка завдання. Метою статті є висвітлення сутнісного змісту психопедагогічної підготовки у Вінницькому вчительському інституті на початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз навчального плану Вінницького вчительського інституту за 1915–1916 н. р. дає змогу стверджувати: педагогіка вивчалась у 2-му класі (3 год.), у структуру предмета були включені роз-

діли – загальна педагогіка та дидактика, а у 3-му класі – історія педагогіки та училищезнавство. Викладання курсу «Педагогіка» традиційно покладено на директора закладу – М. Запольського [7, арк. 6–14].

У пояснювальній записці до програми з курсу «Педагогіка» для 2-го класу на 1913–1914 н. р. М. Запольський зазначав, що викладання педагогіки в Учительських інститутах має полягати в повідомленні вихованцям інституту головних основ і правил навчально-виховної справи відповідно до курсу вищих початкових училищ. Директор зауважував: «У курс педагогіки повинні ввійти питання, які стосуються шкільної гігієни, виховання фізичне та духовне, основи дидактики, методики навчальних предметів, що викладаються у вищих початкових училищах, учення про шкільну дисципліну та принципи побудови навчального плану вищих початкових училищ і, нарешті, відомості з історії західноєвропейської та російської педагогіки». Також М. Запольський звертав увагу на те, що, з огляду на незначну кількість уроків і беззаперечну обов'язковість, вивчення педагогіки повинно мати «елементарний характер», повну відповідність до підручників і посібників, які мали б бути видані на руки вихованцям. Крім того, М. Запольський зазначав, що під час викладання курсу «Педагогіка» викладач повинен подбати про те, аби цей теоретичний курс зблизити з навчально-виховною практикою, педагогічні положення повинні супроводжуватись частими вказівками випадків застосування цих положень стосовно виховання й навчання, зокрема вивчення відомостей із психології та логіки має бути показано на прикладах, запозичених із сфери самостереження вихованців, або спиратись на вивчений вихованцями навчальний матеріал. «При ви-



конанні програми поточного року, – зауважував викладач, – я маю намір приділити порівняно більше уваги, з одного боку, питанням дидактики, з іншого – фізіологічним та психічним особливостям дітей шкільного віку, аби тим самим до початку практичних занять якомога ближче ознайомити вихованців із живою справою викладання та виховання». М. Запольський акцентував увагу на вивченні логіки, бо, на його думку, аспект, на який переважно спрямована діяльність учителя, – розум учнів. Проте, на жаль, директор зауважував: «Попри значний обсяг обов'язкової програми другого класу та слабку підготовку вихованців інституту з питань загальнопсихологічних, це зробити не видається за одної можливості» [4, арк. 8–9 зв.].

Отже, в авторській програмі для другого класу з курсу «Педагогіка» М. Запольського тема «Загальна педагогіка» вивчалась упродовж трьох навчальних чвертей, «Дидактика» – у четвертій чверті. До переліку питань розділу «Загальна педагогіка» входили такі теми: «Поняття про педагогіку», «Значення педагогіки, зв'язок педагогіки з іншими навчальними дисциплінами», «Взаємозв'язок педагогіки із психологією», «Джерела психологічних знань і методи психології», «Зв'язок між психічними та фізіологічними явищами», «Нервова система, її побудова та функції», «Класифікація духовних явищ, свідомість як основна та загальна форма духовного життя людини», «Увага, її співвідношення із свідомістю, розвиток активної та пасивної уваги та її значення у психічному житті людини», «Два боки почуття – фізіологічне та психічне, класифікація та характеристика почуття» тощо. У четвертій чверті з розділу «Дидактика» вивчались «Поняття дидактики, зв'язок між навчанням та вихованням», «Загальна та спеціальна освіта», «Класична та реальна системи освіти», «Розташування навчального матеріалу», «Педагогічні та дидактичні закони та правила», «Особистість учителя», «Шкільні порядки» тощо [4, арк. 7–8].

Усебічний аналіз педагогічного курсу Вінницького вчительського інституту дає змогу вести мову про тісний, комплексний зв'язок педагогіки, зокрема її теоретичної частини з психологією. Темі, запропоновані учням для опанування з педагогічного циклу, наповнені психологічним підґрунтям, а також відомостями з психофізіології, дитячої психології, шкільної гігієни. Психологічні засади в загальнопедагогічній підготовці майбутніх учителів, розуміння керівництвом закладу нерозривної єдності педагогіки та психології, домінування такої єдності позитивно впливало на рівень

професіоналізму і якість майбутніх педагогів-практиків. Можна з упевненістю констатувати, що ідеї психопедагогіки саме у Вінницькому вчительському інституті втілювалися в освітній процес навчального закладу і ставали важливим підґрунтям професійної підготовки майбутніх учителів.

У третьому класі, відповідно до навчальної та екзаменаційної програм із курсу «Педагогіка» на 1914–1915 н. р., у Вінницькому вчительському інституті вивчалися такі теми з розділу «Історія педагогіки»: «Завдання історії педагогіки», «Виховання у давніх греків (Спарта, Афіни, софісти)», «Експериментальний напрям у дидактиці – Сократ, Платон, Аристотель», «Виховання у давніх римлян», «Педагогічні погляди Квінтиліана, Цицерона», «Виховання дітей із християнської точки зору та думки про виховання видатних отців і вчителів церкви – Іоанна Златоуста, Василя Великого, Григорія Богослова, Св. Августина», «Середньовічне виховання. Лицарство та його виховна система», «Педагогічна діяльність та педагогічні заповіді Я. Коменського, Г. Песталоцці, Й. Канта, Й. Гербарта, Дж. Локка та значення їхніх педагогічних ідей», «Училищні поради: інспекція та дирекція народних училищ», «Педагогічні журнали», «Вчительські семінарії та інститути, з'їзди та курси», «Російські педагоги другої половини XIX ст. – М. Пирогов, К. Ушинський, В. Стоюнін, М. Корф, С. Рачинський» тощо. У четвертій чверті, опановуючи розділ «Учительство», учні вивчали такі теми: «Зовнішня організація школи: місце розташування, будівля, класні кімнати, опалення, освітлення, вентиляція та чистота школи, шкільні меблі, бібліотека, навчальні посібники», «Внутрішня організація школи: навчальні плани та програми міських училищ згідно із «Положеннями» 1869, 1872 рр.», «Навчальні заняття та вступні іспити», «Шкільні екскурсії, свята, вакації, випускні іспити» тощо [6, арк. 9–10, 11 зв.; 8, арк. 6].

Нами не випадково був здійснений ретельний аналіз тематики курсу «Історія педагогіки», оскільки він переконливо продемонстрував важливість не лише компаративного складника у професійній підготовці вчителів, ґрунтовних знань із дидактики, а й притаманну початку XX ст. цілісність, системність, неупередженість професійно-педагогічних знань. Можна з упевненістю стверджувати, що Вінницький учительський інститут був одним із перших педагогічних закладів не лише Поділля, який опікувався проблемами доступності, розвитку, наукового пошуку в царині «педагогізації» освітнього процесу. Виклада-



цький склад Інституту, зокрема його директор, який мав виключне право викладання педагогіки, руйнували зашкарублу «університетизацію» й «теоретизацію» підготовки майбутніх учителів, спрямовуючи розум і всі сили на олюднення, опочуттєвлення, психопедагогізацію процесу учіння й виховання, а також розвитку й саморозвитку вихованців.

Для опанування кусу «Педагогіка» слугували основні підручники з педагогіки та психології, рекомендовані до використання Постановою з'їзду директорів Учительських інститутів і семінарії 16–19 червня 1910 р. для КНО [1, арк. 31]. Варто зазначити, що директор закладу на власне переконання дещо розширив список підручників: К. Смірнов «Курс педагогіки» (1905 р.); М. Демков «Педагогіка західноєвропейська та російська» (1911 р.), «Курс педагогіки» в 2 частинах (1910 р.), «Початкова народна школа, її історія, дидактика та методика» (1911 р.), «Коротка історія педагогіки»; П. Соколов «Педагогічна психологія» (1913 р.), «Історія педагогічних систем» (1913 р.); М. Григоревський «Училищезнавство» (1913 р.); А. Анастасьєв «Основи успішного навчання» (Нариси з дидактики) (1911 р.); П. Монро «Історія педагогіки» в 2 частинах (1913 р.); В. Ігнат'єв «Фізичний розвиток дітей у зв'язку з гігієною» (1913 р.). Крім того, існують відомості, що директор Інституту планував також придбати цілу низку підручників і посібників із педагогіки для фундаментальної та учнівської бібліотеки – загалом близько 140 назв. Серед книг для фундаментальної бібліотеки варто зазначити твори Б. Анрі «Сучасний стан експериментальної педагогіки»; П. Барта «Елементи виховання і навчання на основі сучасної психології та філософії»; Р. Гауппа «Психологія дитини»; У. Джемса «Бесіди з учителями з психології»; низку праць П. Каптерева: «Ідеї про початкове виховання в класичній стародавності», «Нова російська педагогія, її головні ідеї та діячі», «Педагогічний процес», «Історія російської педагогіки» тощо [1, арк. 21 зв. – 22].

Цей перелік літератури дає змогу стверджувати, що педагогічна та психологічна підготовки майбутніх учителів у навчальному закладі відбувалась у процесі теоретичного вивчення поглибленого курсу «Педагогіка», який будувався виключно на психологізації самої педагогіки. Викладач педагогіки М. Запольський намагався ознайомити вихованців з головними основами дидактики, відомостями з історії західноєвропейської та російської педагогіки, сучасними педагогічними течіями й поглядами визначних педагогів.

Курс теоретичної підготовки продовжувався та поглиблювався у практичній роботі вихованців 3-го класу Інституту. Практична підготовка в закладі відбувалась згідно з «Правилами», затвердженими для КНО в 1910 р., про що свідчить знайдений нами в архівних документах лист директора Київського вчительського інституту, в якому зазначались, що метою практичних занять є застосування достатніх навичок і вмінь у викладанні та вихованні [5, арк. 23–24].

Варто звернути увагу на те, що власного зразкового вищого початкового училища при Інституті не було. У зв'язку з цим дирекція закладу у зверненні до уряду, наголошуючи на тому, що з початком 1914–1915 н. р. відсутність власного вищого початкового училища позбавляє проведення практичних занять вихованців, клопотала про дозвіл проведення практичних занять в інших вищих початкових училищах м. Вінниці, аби не внести будь-яких незручностей за згодою. Результатом звернення став дозвіл про проведення практичних занять у 1-му або 2-му змішаних вищих початкових училищах з метою ознайомлення зі способами викладання та веденням шкільної справи [5, арк. 4–5, 7–9].

Згідно з «Правилами», вихованці 3-го класу Вінницького вчительського інституту відвідували уроки викладачів на базі практики – 1-го вищого початкового училища (6 днів на тиждень) для ознайомлення з порядками училища, обсягом курсу та методами викладання, навчальними посібниками. Після практичної роботи учні надавали звіт директору закладу про відвідані уроки викладачів, де зазначали порядок зі змістом уроків труднощі в процесі викладання та їх усунення й усе, що виявилось для вихованця незрозумілим і вимагало пояснення. Для набуття навичок у викладанні вихованці Інституту проводили пробні уроки (рядові та звітні, згідно з Постановою з'їзду 1910 р., причому звітні уроки проводились упродовж року лише по 2–3 уроки як такі, що підлягали ретельному розгляду на педагогічних радах, а саме для звітного уроку призначався рецензент серед учнів) з усіх предметів міських училищ [2, арк. 28–28 зв.].

Варто зазначити, що директор закладу М. Запольський був присутнім на пробних уроках майже всіх вихованців 3-го курсу, брав участь у конференціях, присвячених обговоренню цих уроків, додатково займався з учнями в інший час, коли хворів хтось із викладачів. У наставників були також додаткові обов'язки, порівняно з обов'язками викладачів середніх навчальних закладів, а саме: вони знайомили вихованців з мето-



дами викладання, керували вихованцями з практичних занять зі свого предмета в базовому при Інституті 1-му Вінницькому вищому початковому училищі, сліdkували за ходом викладання й надавали педагогічній раді власні міркування про педагогічні якості вихованців [3, арк. 47].

Висновки з проведеного дослідження. Отже, вивчення архівних документів Вінницького вчительського інституту – навчальних планів, програм, протоколів засідань педагогічної ради тощо – дало підстави стверджувати, що сутнісний зміст психопедагогічної підготовки в закладі включав вивчення поглибленого та розширеного курсу «Педагогіка» за рахунок уведення нових розділів, вивчення методики викладання предметів, проходження педагогічної практики у вищому початковому училищі. Спостерігалась психологізація та педагогізація навчально-виховного процесу. Практичній підготовці в закладі передувала теоретична. Практика здійснювалася від пасивних спостережень за учнями вищого початкового училища до активного викладання та самостійного проведення уроків. Виконання практичних і позакласних завдань сприяло поглибленню знань і формувало у вихованців уміння застосовувати теоретичні знання на практиці. Здійснювалося повноцінне дотримання принципу єдності теорії і практики в професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів. Проте матеріальна база, обширність навчальних програм, невлаштованість навчально-виховного процесу, слабка підготовка вихованців інституту – усе це не сприяло високому рівню психопедагогічної підготовки майбутніх учителів Поділля.

Варто зазначити, що бібліотека Інституту містила безліч праць відомих на той час теоретиків і практиків педагогічної й психологічної науки, що ставали дороговказами для організації якісного, професійно-спрямованого, психопедагогізованого процесу учіння. Нами виявлено факт, що викладач педагогіки – директор Інституту – під час розроблення лекційного курсу безпосередньо послуговувався популярними працями П. Каптерева, Й. Песталоцці, І. Гербарта, А. Дістервега [7, арк. 10].

Отже, аналіз розвитку освітнього поступу Вінницького вчительського інституту в перші роки його існування дає змогу стверджувати про прагматичну єдність наукових сфер у загальнопедагогічній і практичній професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів. Усвідомлення того, що професійна педагогічна діяльність передбачає достатнє знання вчителем не лише фундаментального теоретичного курсу педагогіки, а й сучасної психології, вміння використовувати їх досягнення в повсякденній праці, ставали запорукою якісної підготовки діячів освіти не лише Поділля, а й інших українських і російських територій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний архів Вінницької області (далі – ДАВіО). – Ф. 54. – Оп. 1. – Спр. 20. – 120 арк.
2. ДАВіО. – Ф. 54. – Оп. 1. – Спр. 25. – 247 арк.
3. ДАВіО. – Ф. 54. – Оп. 1. – Спр. 69. – 84 арк.
4. ДАВіО. – Ф. 54. – Оп. 1. – Спр. 176. – 58 арк.
5. ДАВіО. – Ф. 54. – Оп. 1. – Спр. 178. – 70 арк.
6. ДАВіО. – Ф. 54. – Оп. 1. – Спр. 179. – 81 арк.
7. ДАВіО. – Ф. 54. – Оп. 1. – Спр. 181. – 78 арк.
8. ДАВіО. – Ф. 54. – Оп. 1. – Спр. 196. – 45 арк.



УДК 37.091.32 «19»

УДОСКОНАЛЕННЯ УРОКУ ЯК ОСНОВНИЙ НАПРЯМ ПЕДАГОГІЧНИХ НОВАТОРСЬКИХ ПОШУКІВ У ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

Кравчук О.В., к. пед. н.,
доцент кафедри фахових методик
та інноваційних технологій у початковій школі
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті переважно на матеріалі центральної педагогічної преси проаналізовано специфіку обговорення проблем шкільного уроку в другій половині ХХ ст. У цей час спостерігаємо активізацію уваги педагогічної громадськості до якості уроку. Саме якісний, ефективний урок розцінюють як запоруку високого рівня успішності учнів та основне надбання передового педагогічного досвіду. У статтях та дописах виразно утверджується думка про вагомість уроку в навчальному процесі і необхідність його вдосконалення. Автори статей і нарисів закликають наслідувати роботу передових учителів, які кожний свій урок будують творчо, застосовують активні методи опрацювання навчального матеріалу. Методи підвищення ефективності уроку ставали предметом обговорення на засіданнях шкіл передового педагогічного досвіду, на обласних семінарах. Проблему уроку порушують і учителі-практики, і педагоги-науковці, директори шкіл, співробітники інститутів удосконалення учителів та очільники Міністерства освіти. Такий посиленний інтерес слугував стимулом до пошуків новацій, які б сприяли вдосконаленню уроку.

Ключові слова: *урок, ефективність уроку, вдосконалення уроку, педагогічні інновації, передовий педагогічний досвід, історія освіти в Україні.*

В статье на материале центральной педагогической прессы анализируется специфика обсуждения проблем школьного урока во второй половине XX века. В этот период наблюдается активизация внимания общественности к качеству урока. Именно эффективный, качественный урок оценивают как неперемное условие высокого уровня успеваемости учеников и главное приобретение передового педагогического опыта. В статьях и очерках утверждается мысль о важности урока в учебном процессе и необходимости его усовершенствования. Авторы публикаций призывают равняться на передовых учителей, которые каждый урок проводят творчески, применяют активные методы проработки учебного материала. Методы усиления эффективности урока были предметом обсуждения на заседаниях школ передового педагогического опыта, областных семинарах. К проблеме урока обращались и учителя-практики, и ученые, директора школ, сотрудники институтов усовершенствования учителей, руководители Министерства образования. Такой повышенный интерес стимулировал поиски инноваций, которые способствовали бы усовершенствованию урока.

Ключевые слова: *урок, эффективность урока, усовершенствование урока, педагогические инновации, передовой педагогический опыт, история образования в Украине.*

Kravchuk O.V. IMPROVEMENT OF A LESSON AS THE MAIN TREND IN PEDAGOGICAL INNOVATION SEARCH IN THE SECOND HALF OF XX CENTURY

Specificity of the discussion of a school lesson issue in the second half of XX century, based on the materials of the central pedagogical press, was analyzed in this paper. The increased attention to a lesson quality from pedagogical public was noticed in that time period. It is a quality, efficient lesson that is considered to be a keystone of high academic achievement of students and the major gain of advanced pedagogical experience. The idea of a great importance of a lesson and the need to improve it is strongly established in articles and essays. The authors of the articles and essays call to follow the work of advanced teachers who conduct their lessons creatively and use active methods of learning academic material. The methods of increasing lesson efficiency were the subject of the discussion at the meetings held in schools of advanced pedagogical experience, at regional seminars. The issue of a lesson is promoted by teachers-practitioners and educators-researchers, school principals, employees of the institutes of the improvement of teachers' performance and officials of Ministry of education. This keen interest was the true incentive to the search of innovations which would facilitate the improvement of a lesson.

Key words: *lesson, lesson efficiency, lesson improvement, pedagogical innovations, advanced pedagogical experience, history of education in Ukraine.*

Постановка проблеми. На сучасному етапі, який характеризується посиленою активністю в застосуванні різноманітних інновацій, актуальним є вивчення і врахування ретроспективного досвіду, який ви-

світлює специфіку вирішення різноманітних проблем, пов'язаних із пошуками шляхів посилення ефективності уроку і його якості. Урок є найважливішим засобом реалізації освітньо-виховних завдань школи,



протягом кількох століть він залишається основною формою організації навчально-виховного процесу. Відтак одним із потужних напрямів новаторської діяльності в українській освіті були пошуки, спрямовані на вдосконалення його форм, структури, ефективності тощо. У цьому аспекті важливо розглянути, які чинники спонукали педагогів до новаторської діяльності, спрямованої зміни структури уроку, організації праці на уроці тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У педагогічній науці проблеми уроку вивчалися різнобічно і в багатьох аспектах. Сучасні дослідники, спираючись на класичні праці Ю.К. Бабанського, О.М. Беляєва, В.О. Сластьоніна, В.О. Онищука та інших, намагаються подати якнайточніші визначення уроку, обґрунтувати його структурні компоненти. Науковці аналізують типи і види уроків, обґрунтовують традиційні і нестандартні форми проведення, вивчають проблеми вдосконалення класно-урочної системи навчання, технології і техніки шкільного уроку, продовжують шукати шляхи підвищення ефективності сучасного уроку, характеризують важливі ознаки класно-урочної системи та урок як функційний складник процесу навчання (Н.М. Островерхова, О.Я. Савченко, А.І. Кузьмінський, І.А. Кучеренко). Вагомість уроку в реалізації освітніх цілей зумовлює актуальність вивчення історії його інноваційних змін та передумов, які спонукали учителів-практиків та науковців до новаторської діяльності, спрямованої на вдосконалення уроку.

Постановка завдання. У цій статті ми поставили завдання проаналізувати, як педагогічна громадськість у другій половині ХХ ст. реагувала на проблеми шкільного уроку, які організаційно-педагогічні заходи могли стати стимулом до новаторських пошуків, спрямованих на удосконалення уроку.

Виклад основного матеріалу дослідження. З другої половини ХХ ст. спостерігаємо активізацію уваги педагогічної громадськості до якості уроку. Саме якісний, ефективний урок розцінюють як запоруку високого рівня успішності учнів та основне надбання передового педагогічного досвіду. У п'ятдесятих роках центральній педагогічній пресі з'являються публікації, в яких утверджується думка про вагомість уроку в навчальному процесі і необхідність його вдосконалення. Так, директор школи № 38 м. Києва зазначає, що який би досвідчений і кваліфікований не був учитель, ретельна підготовка до кожного уроку – важлива умова вдосконалення педагогічної майстерності. Невід'ємною частиною кожного

уроку є унаочнення, яке сприяє глибшому засвоєнню матеріалу, збуджує інтерес до виучуваного на уроці [9, с. 9]. Директор Львівського інституту удосконалення учителів П.А. Котко ділиться досвідом роботи установи і основною вважає діяльність, спрямовану на удосконалення уроку [8, с. 22].

У 1952 р. журнал «Радянська школа» друкує передову статтю К.Ф. Присяжнюка під назвою «Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду» [14]. Учений аналізує ситуацію в шкільній освіті та констатує, що рік у рік в Україні зростає кількість учителів-новаторів. Піднесення розвитку господарства в країні автор пов'язує з розвитком школи і окреслює завдання з вивчення передового досвіду. У названий період у шкільній освіті ще залишалось невирішеною проблема подолання високого рівня неуспішності учнів. К.Ф. Присяжнюк переконував, що для вирішення цієї проблеми треба постійне удосконалення майстерності учителя, всебічне вивчення досвіду передових учителів, стилю і системи їхньої роботи. Вважав за необхідне докорінно поліпшити методичну роботу в школах, говорив про організаційно-педагогічне її спрямування районними і обласними відділами народної освіти; всі зусилля повинні були зосередитись на вдосконаленні уроку як основної форми організації навчально-виховного процесу в школі, забезпеченні його високого ідейно-наукового рівня, забезпеченні активності усіх учнів на уроці, на вихованні в них уміння перемагати труднощі, на розвитку в них самостійного мислення, кмітливості на досягнення міцності і сталості знань. Закликав наслідувати роботу тих передових учителів, які кожний свій урок будують творчо, насичують його глибоким науковим змістом, застосовують активні методи опрацювання навчального матеріалу. Суттєвим є акцент на тому, що в роботі таких учителів не було стандарту, який породжує нудоту на уроці. У вивченні, узагальненні та поширенні досвіду роботи передових учителів є своя особливість, яка зумовлюється творчим характером роботи педагога і виявляється в системі викладу основ наук відповідно до вікових особливостей дітей, у методичній доцільності та ефективності певних прийомів викладання і закріплення матеріалу, у відповідних виховних засобах впливу на дітей [14, с. 4]. Автор передової статті ставить завдання керівним органам освіти визначати проблемні питання передового педагогічного досвіду, над якими повинні працювати учителі, але найголовніше – націлити учителів на пошуки вдосконалення уроку [14, с. 10].



Низка нарисів, публікацій, в яких розцінюють як найважливіший засіб подолання неуспішності учнів, з'являється і в центральній педагогічній газеті «Радянська освіта». Більшість із них мали практичний характер, дописувачі ділились досвідом конкретної роботи, спрямованої на вдосконалення уроку. У січні 1953 року газету «Радянська освіта» відкриває передова стаття «За високу якість кожного уроку». У ній категорично стверджується: «Основна форма навчально-виховної роботи – урок. Тут вирішується справа навчання і... виховання учнів. Кожен окремих урок – це невід'ємна ланка педагогічного процесу, процесу виховання нової людини», саме якість уроку визнано визначальною в реалізації головних завдань школи. У передовій йдеться про досвід учителя Г.А. Чуприни, яка домоглася високої якості кожного уроку, в якій «освітній зміст і методичні засоби поєднуються в одне ціле» [15 (17.01.1953), с. 1].

У 60-ті роки ХХ століття продовжуються активні пошуки в докорінній зміні організації уроку. Методи підвищення ефективності уроку ставали предметом обговорення на засіданнях шкіл передового педагогічного досвіду, на обласних семінарах завучів шкіл, де розглядали питання про зміни в методиці проведення уроку, форми і методи активізації діяльності учнів на уроках [12, с. 113]. У публікаціях цього періоду часто повторюється думка про те, що традиційний п'ятиетапний урок не може задовольнити вимог, які поставив Закон про школу [18, с. 59], знаходимо такі характеристики, як консервативний і трафаретний, шаблонний. Педагоги наполягали на пошуках таких форм, які б максимально активізували навчальний процес, розумову діяльність учнів [10, с. 26]. Негативну оцінку усталеній формі уроку висловлював В.О. Онищук. Учений зазначав, що безструктурний аморфний урок відбувається стихійно, неорганізовано і дає незначні результати. Зауважував, що передові учителі критикують рекомендації, якими користувались протягом кількох десятиліть і особливо різко висловлюють невдоволення п'ятиелементною структурою комбінованого уроку, який у практиці набув шаблонного характеру [13, с. 44].

У передових статтях педагогічних журналів схвальної оцінки отримували спроби відійти від шаблону в побудові уроку. Наприклад, у передовій «Творчо розв'язувати назрілі питання роботи школи» закликають наслідувати приклад школи № 123 м. Києва, учительський колектив якої, відмовившись від шаблону, використовував на уроках найрізноманітніші методи і прийоми

роботи і добився помітних успіхів, передусім подолав другорічництво; в результаті підвищився рівень успішності та зріс інтерес до навчання [18, с. 6]. На необхідності подолання шаблонності в проведенні уроків, ефективного використанні навчального часу на уроці, раціональній організації занять наголошував завідувач відділу методики мови НДІП О.М. Беляєв. Учений переконував, що активізації форм і методів роботи на уроці перешкоджає штамп, поблажливе ставлення до шаблону в методах викладання [3, с. 83]. Завуч Ревутинської школи Кролевецького району школи І.М. Яновський вважав, що успіхи їхньої роботи були зумовлені тим, що вони відмовились від шаблонного проведення уроків: «Початок у всіх один – урок найвищої проби. З чого починали і ми. Передовсім довелось відмовитись від «залізобетонної» схеми. Ми шукали колективно, цілою школою і джерела, і методи, і наочні посібники» [6, с. 72].

Недосконалість звичної форми уроку визнавали і керівні органи освіти. Яскравим свідченням цього є стаття міністра освіти Української РСР І.К. Білодіда, опублікована в першому номері журналу «Радянська школа» за 1962 рік. Міністр констатує, що досі багато учнів не засвоюють матеріалу і залишаються навчатися на другий рік, і одну з причин цього явища вбачає в недосконалості уроків. Недоліки в проведенні уроків, на думку міністра, часто зумовлювали переобтяженість учнів домашніми завданнями, а це не давало їм належно засвоїти програмовий матеріал. Очільник українського Міністерства освіти закликав до боротьби за глибокі, свідомі і міцні знання учнів, чого можна досягти шляхом проведення уроків різних типів, лабораторних і практичних занять, екскурсій у природу і на виробництво, застосуванням кожного методу і прийому навчання з урахуванням особливостей навчального предмета, віку, рівня розвитку і підготовки учнів, активізації їх пізнавальної діяльності в процесі навчання [1, с. 6].

Проблема вдосконалення уроку залишається на часі і в наступні десятиліття. У 1978 р. у зверненні всесоюзного з'їзду учителів зазначено, що провідним завданням школи залишається вдосконалення навчально-виховного процесу, підвищення ефективності уроку, вдосконалення методів навчання і виховання, проголошено лозунг «Кожному уроку – відмінну підготовку» [5, с. 7, 10]. Головну роль уроку у навчально-виховній роботі визнано республіканською конференцією «Шляхи підвищення ефективності викладання і вивчення



української мови в школах республіки», що проходила в грудні 1981 року в м. Києві. З доповіддю про подальше вдосконалення вивчення української мови в школах республіки на названій конференції виступив міністр освіти Української РСР М.В. Фоменко, де торкнувся питань, що стосувалися не тільки вивчення української мови, а освітньо-педагогічних проблем загалом. У доповіді керівник Міністерства освіти неодноразово акцентував на необхідності вдосконалення уроку. Зокрема, зазначив: «Урок нині потребує посилення цілеспрямованої педагогічної діяльності вчителя: раціонального поєднання фронтальної, групової та індивідуальної роботи, широкого залучення учнів до самостійного виконання пізнавальних і практичних завдань з урахуванням їхньої підготовки, здібностей, індивідуальних та вікових особливостей. Кожний урок повинен бути спрямований на досягнення дидактичної і виховної мети, відповідати логіці процесу засвоєння знань» [20, с. 8].

Конференція прийняла рекомендації учителям, керівникам шкіл, працівникам органів народної освіти, серед них – удосконалювати структуру та методику проведення уроків різних типів [16, с. 15]. У квітні 1982 року відбувається організована українським Міністерством освіти республіканська конференція, присвячена проблемам української літератури для дітей та юнацтва, з доповіддю на якій знову виступив міністр освіти і серед інших питань торкався проблеми уроку, схвалив і вважав за доцільне пропагувати досвід передових учителів із проведення різних форм уроку [19, с. 11, 12, 13, 14]. Конференція також прийняла рекомендації, серед яких була вимога невідпинно вдосконалювати навчально-виховний процес, форми і методи проведення уроку [19, с. 17].

У 1983 р. проблема побудови уроку наскрізною лінією проходить у передовій статті фахового журналу з української мови і літератури. Йдеться про використання різних прийомів і форм роботи, здійснення міжпредметних зв'язків. Співробітники програмно-методичного відділу управління шкіл Міністерства освіти УРСР, відділів методик української і російської мов і літератур НДІ педагогіки УРСР детально аналізують недоліки в побудові уроків з української мови і літератури, спонукають до глибокого обдумування структури уроку, пропонують звертати особливу увагу на засвоєння нових знань, пропагують досвід передових учителів України і закликають його наслідувати [11, с. 7]. У листопаді 1986 р. Центральний інститут

удосконалення кваліфікації учителів організував конференцію «Особа вчителя і урок». Заступник директора з науково-методичної роботи ЦІУВ С.В. Крисюк нагадав, що основною формою навчальної роботи в школі був і залишається урок, але в умовах реформування школи його зміст і форма потребують значного удосконалення. Наголосив на необхідності впроваджувати передовий педагогічний досвід у практику, постійно поліпшувати свою фахову майстерність [7, с. 78].

Висновки. Проаналізований матеріал засвідчує, що протягом другої половини ХХ століття проблема уроку, його якості та ефективності не втрачала актуальності. Вона була в полі зору вчителів-практиків та педагогів-науковців директорів шкіл, інститутів удосконалення учителів та очільників Міністерства освіти. Можемо стверджувати, що такий посиленний інтерес слугував стимулом до пошуків новацій, які б сприяли вдосконаленню структури уроку,

Перспективи подальшого досліджень вбачаємо у вивченні конкретних новаторських рішень, що стосувалися організації уроку, новаторських методів викладання, специфіки взаємодії учителя й учнів на уроці тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білодід І.К. Величні завдання / І.К. Білодід // Радянська школа. – 1962. – № 1. – С. 3–10.
2. Беляєв О.М. За творче використання липецького досвіду / О.М. Беляєв, І.І. Ярмак // Українська мова і література в школі. – 1963. – № 5. – С. 3–10.
3. Беляєв О.М. Про досвід раціональної організації уроку в школах Липецької області / О.М. Беляєв // Українська мова і література в школі. – 1962. – № 3. – С. 83–86.
4. Бондар А.Д. Важливі передумови підвищення ефективності уроку / А.Д. Бондар // Радянська школа – 1958. – № 7. – С. 33–38.
5. Всесоюзний з'їзд учителів 1978 р. Звернення до вчителів, працівників народної освіти, батьків і громадськості // Українська мова і література в школі. – 1978. – № 8. – С. 6–10.
6. Гаврилов П.Т. Життя – відкритий урок / П.Т. Гаврилов // Українська мова і література в школі. – 1974. – № 6. – С. 71–75.
7. Конференція з обміну досвідом // Українська мова і література в школі. – 1987. – № 2. – С. 77–78.
8. Котко П.А. Інститут удосконалення учителів – центр постійного підвищення кваліфікації педагогів / П.А. Котко // Радянська школа. – 1952. – № 1. – С. 22–27.
9. Кривошия О.Ф. Боротьба школи за високу успішність учнів / О.Ф. Кривошия // Радянська школа. – 1952. – № 4. – С. 9–15.
10. Львова Ю.В. Дбати про ефективність кожного уроку / Ю.В. Львова // Радянська школа – 1962. – № 9. – С. 26.



11. Мазуркевич О.Р / О.Р. Мазуркевич // Українська мова і література в школі. – 1983. – № 7. – С. 3–12.

12. Можаяв А.И. Школы передового педагогического опыта / А.И. Можаяв // Советская педагогика. – 1961. – № 10. – С. 109–116.

13. Онищук В.О. Типи, структура і методика уроку в школі / В.О. Онищук // Радянська школа. – 1968. – № 8. – С. 44–53.

14. Присяжнюк К.Ф. / К.Ф. Присяжнюк // Вивчення і узагальнення передового педагогічного досвіду. – Радянська школа. – 1952. – № 12. – С. 3–10.

15. Радянська освіта. Газета (1953 р.).

16. Рекомендації республіканської науково-практичної конференції «Шляхи підвищення ефективності викладання і вивчення української мови у світлі рішень XXVI з'їзду КПРС // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 4. – С. 15–19.

17. Рекомендації республіканської науково-практичної конференції «Актуальні проблеми сучасної

української літератури для дітей та юнацтва у світлі рішень XXVI з'їзду КПРС // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 7. – С. 15–19.

18. Творчо розв'язувати назрілі питання роботи школи / передова стаття // Радянська школа. – 1962. – № 3. – С. 3–8.

19. Фоменко М.В. Актуальні проблеми сучасної української літератури для дітей та юнацтва у світлі рішень XXVI з'їзду КПРС / М.В. Фоменко // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 7. – С. 3–15.

20. Фоменко М.В. Про дальше вдосконалення вивчення української мови в школах республіки у світлі рішень XXVI з'їзду КПРС / М.В. Фоменко // Українська мова і література в школі. – 1982. – № 4. – С. 3–15.

21. Шинкарук Н.І. Повніше використовувати навчальні, розвиваючі і виховні можливості вдосконаленої програми / Н.І. Шинкарук // Українська мова і література в школі. – 1983. – № 7. – С. 16.

УДК 796.412+796.011.1-057.875

РОЛЬ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ФОРМУВАННІ ФІТНЕС-КУЛЬТУРИ СТУДЕНТОК І КУРСІВ ВНЗ

Максимова К.В., старший викладач
кафедри української та іноземних мов

Харківська державна академія фізичної культури

Мулик К.В., д. пед. н., доцент,
професор, завідувач кафедри зимових видів спорту, велоспорту та туризму
Харківська державна академія фізичної культури

У статті проаналізовано роль педагогічних принципів у формуванні фітнес-культури студенток І курсів вищих навчальних закладів. Визначено основні види фітнес-програм, які представлені сучасною фітнес-індустрією. Встановлено ефективність застосування засобів різних видів фітнесу на формування фітнес-культури особистості студенток. Зазначено педагогічні принципи як загальні науково-практичні положення, які розкривають закономірності формування фітнес-культури студенток. Визначено зміст педагогічних принципів як дієвого засобу покращення стану здоров'я, рівня адаптаційних можливостей студенток І курсів, які висвітлюють сукупність ідей, правил та вимог до сучасного оздоровчого фітнесу.

Ключові слова: *фітнес, фітнес-програми, фітнес-культура, фітнес-культура особистості, культура здоров'я, студентки І курсів, педагогічні принципи.*

В статье проанализирована роль педагогических принципов в формировании фитнес-культуры студенток I курсов высших учебных заведений. Определены основные виды фитнес-программ, которые представлены современной фитнес-индустрией. Установлена эффективность использования средств различных видов фитнеса на формирование фитнес-культуры личности студенток. Указаны педагогические принципы как общие научно-практические положения, которые раскрывают закономерности формирования фитнес-культуры современных студенток. Определено содержание педагогических принципов как действенного способа улучшения состояния здоровья, уровня адаптационных возможностей студенток I курсов, которые освещают совокупность идей, правил и требований к современному оздоровительному фитнесу.

Ключевые слова: *фитнес, фитнес-программа, фитнес-культура, культура здоров'я, студентки I курсов, педагогические принципы.*



Maksymova K.V., Mulyk K.V. THE ROLE OF PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF FORMING FITNESS-CULTURE OF MODERN YOUTH

The role of pedagogical principles of forming fitness-culture of 1st year girl-students is analyzed in the article. The main kinds of fitness-programs introduced in modern fitness-industry are determined. The effectiveness of using means of different kinds of fitness on forming fitness-culture of girl-students' personality is specified. Pedagogical principles as general scientific-practical ideas showing common factors of forming fitness-culture of modern year girl-students are signified. The concept of pedagogical principles as an effective means of improving health condition, the level of 1st year girl-students adaptive capabilities that clarify the set of ideas, rules and demands to the modern health-related fitness are specified.

Key words: fitness, fitness program, fitness culture, health culture, girl-students, pedagogical principles.

Постановка проблеми. Фітнес-культура є одним із компонентів соціально-культурного буття студента, частиною його загальної та професійної культури. Як результат виховання та професійної підготовки вона проявляється у відношенні студентів до свого здоров'я, фізичних можливостей та здібностей, в стилі життя та навчальній діяльності, яка постає в єдності знань, переконань, ціннісних орієнтацій з їх практичним втіленням. У системі вищої професійної освіти України при реалізації стратегії гармонійного розвитку сучасної молоді пріоритет надається їх інтелектуальному розвитку за рахунок фізичного розвитку та здоров'я [1]. Останнім часом спостерігається значне погіршення соматичного здоров'я та рівня підготовленості сучасної молоді, зокрема студенток I курсів, що пов'язано з адаптацією до умов навчання у ВНЗ після закінчення середньої школи [5].

Культура здоров'я займає важливе місце в структурі загальної культури людини, її сутність виражається в системі сформованих людиною цінностей, знань, умінь і навичок з формування, збереження та зміцнення здоров'я. Сучасна педагогіка спирається на традиційні принципи навчання й виховання особистості, які є загально визначеними та історично сформованими [2]. Саме педагогічним принципам відводиться особлива роль у формуванні фітнес-культури студенток I курсів.

Фітнес-культура на сьогодні торкається різних аспектів життєдіяльності студентської молоді, а саме побуту, дозвілля, навколишніх матеріальних та духовних цінностей. Особливого значення вона набуває серед студенток I курсів, які ведуть малорухливий спосіб життя, що негативно впливає на стан здоров'я, який останнім часом різко погіршився [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній психолого-педагогічній літературі І. Аршавський, І. Брехман та Г. Зайцева розглядають проблему становлення і розвитку особистості сучасної молоді в аспекті формування здорового способу життя. Г. Іванова, О. Малімон, С. Сав-

чук зазначають погіршення стану здоров'я населення, зокрема студентської молоді, останнім часом. Вивченням сутності, змісту культури здоров'я займалися Г. Зайцев, В. Колбанов, Л. Татарнікова, І. Глинянова, Е. Вайнер, Е. Мамаєва, А. Мітєєва. Проте питання ролі педагогічних принципів у формування фітнес-культури особистості студенток I курсів недостатньо висвітлено на сьогодні, що й становило актуальність нашого дослідження

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати роль педагогічних принципів у формуванні фітнес-культури студенток I курсів.

Виклад основного матеріалу. На сучасному етапі розвитку системи вищої освіти основним завданням оздоровчого фізичного виховання є зміцнення здоров'я, підвищення рівня фізичного й духовного розвитку студенток вищих навчальних закладів України, розширення їхніх знань у галузі фізичної культури за рахунок появи новітніх оздоровчих фітнес-занять із метою підвищення мотивації та ефективності оздоровчо-тренувального процесу [6]

Культура здоров'я особистості студенток I курсів займає важливе місце в структурі загальної культури, а її сутність виражається в системі сформованих молоддю цінностей, знань, умінь і навичок з формування, збереження й зміцнення власного здоров'я. Загальновідомо, що культура (від лат. **culture** – «**обробіток**», «**обробляти**», «**освіта**», «**виховання**») здоров'я є частиною загальнолюдської культури, яка передбачає знання людиною своїх генетичних, фізіологічних і психологічних можливостей, методів і засобів контролю, збереження і розвиток свого здоров'я, а також вміння передавати здоров'язбережувальні знання іншим [8].

Культура здоров'я є важливою умовою збереження здоров'я студенток I курсів та інструментом у формуванні суспільного здоров'я молоді взагалі. У сучасному вищому навчальному закладі одним із компонентів процесу формування загальної та професійної культури особистості студенток I курсів є фітнес-культура. Вона зорі-



ентована на розвиток цілісної особистості, гармонізацію її духовних та фізичних зусиль, активізацію готовності реалізувати потенційні можливості в здоровому стилі життя та професійній діяльності.

Структура фітнес-культури студенток I курсів включає в себе мотиваційні цінності, практично-дієві компоненти, які забезпечують цілісний характер педагогічного впливу. Термін «**фітнес**» (англ. *fitness* – «**пристосованість**», «**здатність до витривалості**») – це напрямок масової, спортивної й оздоровчої фізичної культури, який спрямований на покращення загального стану організму людини, його тренуваність та здатність опиратись негативним впливам зовнішнього середовища шляхом виконання простих та комплексних вправ в музичному супроводі чи у визначеному такті, допомагає в корекції форм та ваги тіла та дозволяє закріпити досягнуті результати [10].

На сьогодні існуюча фітнес-культура представлена такими видами фітнес-програм, як аеробіка, степ-аеробіка, фітбол-аеробіка, фітнес-мікс, фітнес-інтенсив, Зумба-фітнес, Кросфіт, протокол Табата, TRX петлі тощо [6]. Взаємодія різних напрямків фітнесу дозволяють сформуванню нового культурного типу – фітнес-культуру особистості студентів. Ефективність застосування засобів фітнесу повинна спиратися на певні педагогічні принципи.

Педагогічний принцип (лат. *principium* – **початок, основа**) – загальні науково-практичні положення, які розкривають закономірності формування фітнес-культури сучасних студенток. Зміст педагогічних принципів висвітлює сукупність ідей, правил та вимог до тренувального процесу з фітнесу [9]. Спираючись на діалектичну єдність природного та соціального в людині, вони висувають вимоги до постійного процесу формування фітнес-культури студенток I курсів. Вони визначають цільову стратегію занять на різних етапах навчання і вимоги, які ставляться до методики проведення занять.

До найбільш визначених загальних принципів, що визнають предметну специфіку і якість кондиційного тренування у фітнесі, належать *принцип свідомості та активності, наочності та доступності, індивідуалізації та систематичності* [2].

Для реалізації *принципу свідомості та активності* необхідне стимулювання активності студенток до засвоєння техніки рухових дій, опанування інноваційними методиками підвищення працездатності та кондиційності фітнес-тренування.

Необхідно проявляти свідоме ставлення до розуміння основ фітнес-культури в су-

часному ВНЗ. Свідомість визначає прогресивну спрямованість тренувань шляхом освоєння парадигми знань, формування мотивацій, стимулювання потреб до систематичних занять. Свідомий вибір індивідуально обраних видів і форм занять дозволяє оптимізувати фізичне навантаження та прогнозувати результати тренувань.

Визначення довготривалої стратегії розвитку, постановка конкретних цілей та завдань, адекватних індивідуальних особливостей студенток I курсів, рівня їх підготовленості, потреб та інтересів набуває у фітнес-культури пріоритетного значення. Повне розуміння суті фізичних вправ надає навчання виховного характеру та сприяє формуванню соціально значимих морально-психологічних та професійних якостей. Реалізація принципу свідомості сприяє усвідомленню фітнес-культури як цінності.

Є підстави вважати, що *активність* – це одна з характеристик когнітивної діяльності студенток, спрямованої на засвоєння знань, умінь та навиків, ознаками якої є ініціатива, прояв самостійності та творчості. Активність студенток I курсів проявляється шляхом стимулювання інтересу до занять завдяки оцінки темпів фізичного розвитку. Побудова тренувань за принципом свідомості й активності передбачає конкретизацію завдань та свідоме ставлення студенток до них; свідоме виконання поставленої рухової програми; розуміння професійно-прикладної спрямованості вивчених рухливих дій; виховання ініціативи, самостійності та активного відношення до цінностей фітнес-культури.

Реалізація *принципу наочності* пов'язана з формуванням у студентів уявлень про рухову дію шляхом використання зорових та звукових засобів наочності. На основі ідеомоторних реакцій у глибинних структурах свідомості формуються так звані «моделі свідомості», що прискорюють процес навчання. Важливу роль відіграє обсяг сенсоромоторної інформації, який накопичено в пам'яті студенток. Добір засобів наочності зумовлений етапом навчання, статевіковими особливостями студенток I курсів до них, їх підготовленістю тощо.

Реалізація вимог до та індивідуалізації пов'язана з оптимізацією робочої програми, в доборі засобів, методів, організаційних ресурсів та фізичного навантаження. Доступність тренувань зумовлена балансом між координаційною складністю або енергозатратністю програми та готовністю студенток I курсів до її виконання. У випадку перевищення вимог до рівня можливостей студенток виконання завдань може привести до зміни структур рухів та функці-



ональної перенапруги, в той час коли легке тренування буде малоефективним для них. Ефективність навантаження для студенток I курсів можна встановити за артеріальним тиском, функціональними пробами, темпами приросту фізичних якостей (сили, витривалості, спритності, гнучкості, а також за показниками самооцінки самовідчуттів, настрою, бажань тренуватися, апетиту тощо [4]).

Реалізація вимог принципу доступності передбачає зниження негативних наслідків для організму від надмірних тренувальних навантажень на основі оптимізації умов розвитку фізичних якостей. Для вирішення цього завдання викладач керується нормами навантажень, а також результатами моніторингу стану та підготовленості студенток I курсів.

Важливою вимогою принципу доступності є *індивідуалізація* навчально-виховного процесу. Його сутність полягає в алгоритмізації та прийнятті адекватних рішень при корекції рухових програм студенток I курсів. Принцип передбачає диференціацію навантаження, підбір індивідуально підібраних форм фітнес-занять, методичних прийомів, які забезпечують підвищення резервів адаптації організму та системну профілактику перенапруги функцій організму.

Потрібно звернути особливу увагу на побудову фітнес-програм для студенток I курсів відповідно до особливостей розвитку, оскільки необхідно враховувати особливості жіночого організму, а саме ритмічні коливання фізичної працездатності в різні фази овуляторно-менструального циклу (ОМЦ), стану здоров'я, рівня тренуваності, а також індивідуальної реактивності організму на навантаження [6].

Принцип систематичності передбачає побудову тренувального процесу з урахуванням варіативності використаних засобів, методів, організаційних форм занять. Він забезпечує взаємозв'язок різних аспектів педагогічного управління. Вимоги цього принципу до побудови тренувального процесу зумовлені єдністю біологічного та соціального (тілесного, інтелектуального та духовного) особистості.

Цілісність тренувального процесу передбачає прояв між цілями, завданням, засобами, методами та організаційними формами тренувальних занять [7]. Досягнення цілісності пов'язано зі створенням необхідних передумов до більш ефективного розвитку здібностей студенток I курсів на кожному етапі тренування. Такий взаємозв'язок елементів тренувального процесу сприяє до сходження студенток від особистості до індивідуалізації. Реалізація цього

принципу забезпечує єдність фізичного, інтелектуального та духовного в процесі формування фітнес-культури; взаємозв'язок фітнес-культури особистості зі здоров'ям та здоровим способом життя; єдністю виховання та самовиховання у формуванні фітнес-культури особистості студенток.

Ефективним аспектом реалізації принципу систематичності є багаторазове повторення одноразових завдань в окремому занятті, а також протягом тривалого часу, достатнього для оволодіння навиками студенток I курсів. Систематичність начально-тренувального процесу проявляється в логічному підпорядкуванню всіх його елементів, що забезпечує гармонійний розвиток фізичних якостей, чіткого узгодження нового матеріалу з попереднім, порядку в спрямованості фізичного навантаження [3].

Щодо специфічних принципів у системі навчання та виховання, то вони спираються на закономірність формування високих тілесних кондицій, які знаходяться в ієрархічних відношеннях. Вимоги до цих принципів дозволяють посилити зв'язки між спрямованістю тренувальних впливів та результатами функціональних станів, між компонентами тренувального процесу та темпами підвищення тренуваності студенток I курсів.

До групи принципів, які відображують організаційну специфіку занять фітнесом, належать принцип *безперервності, поступового прогресу тренувальних впливів, циклічності та вікової адекватності*. Саме вони висувають вимоги до побудови начально-тренувального процесу та до функцій управління, а саме планування, корекції тренувального процесу та контролю.

Реалізація *принципу безперервності* пов'язана зі створенням необхідних умов для формування фітнес-культури студенток на основі подолання дискретності тренувального процесу, оптимізації балансу фізичного навантаження та відпочинку. Цей принцип відповідає культурі особистості. Вирішення проблеми безперервності занять передбачає пізнання закономірностей формування активної життєвої позиції студенток, виявлення найбільш значимих стимулів до здорового способу життя. Реалізація вимог принципу безперервності тренувального процесу пов'язана з виключенням великих перерв між заняттями, в яких втрачаються досягнуті під час тренувань позитивні результати.

Принцип безперервності тренувального процесу характеризується трьома основними положеннями, а саме: пролонговане кондиційне тренування будується як річний та тривалий процес, компоненти



якого взаємопов'язані для досягнення максимального результату; вплив кожного наступного заняття повинен «нашаруватися» на результати попередніх, закріплюючи та розвиваючи їх для досягнення кумулятивного ефекту, показник якого залежить від тривалості інтервалів між тренуваннями; інтервали між заняттями, яких повинно бути у фітнесу 3-4, повинні забезпечувати гармонійний розвиток фізичних якостей студенток I курсів та підвищувати їх фізичні кондиції.

Регулярність занять сучасним фітнесом забезпечує цільовий вплив на рухливу, інтелектуальну та духовну сферу студенток, в основі який закладена життєвобезпечуюча здатність організму студенток до адаптації. Із врахуванням цього принципу визначається не тільки обсяг навантаження, але й послідовність виконання вправ за одне тренувальне заняття [6]. Реалізація цього принципу пов'язана з підвищенням якості тренувального процесу, побудованого відповідно до вимог щодо задоволення потреб студентів у руховій активності, профілактики гіподинамії, стимулювання самопізнання та самореалізації, підвищення мотивації до занять.

Доцільно дотримуватися основних принципів фітнес-тренування, а саме, *принципу поступового збільшення навантаження*, який передбачає збільшення обсягу та інтенсифікації навантажень і підвищення складності техніки рухових дій, а також розвитку вольових якостей. Важливим принципом є принцип збалансованого навантаження, відповідно до якого загальне навантаження складається протягом серії занять і повинно регламентуватися стосовно динаміки тренування. Тренувальний процес повинен передбачати тимчасову його зростання.

Побудова фітнес-тренування з урахуванням принципу поступового підвищення вимог до обсягу рухової активності передбачає оновлення та ускладнення використаних вправ, методів та умов занять, які забезпечують прогресуючий розвиток функцій організму студенток I курсів.

Особливо заслуговує на увагу визначення індивідуально підібраного навантаження, яке буде викликати стійкі адаптивні перебудови в організмі. Форсовані навантаження без попереднього тренування значно підвищують ціну адаптації, що призводить до перенапруги функціональних систем організму студенток.

Важливу роль відіграє *варіативність* тренувального навантаження, оскільки виконання однотипного навантаження призводить до втоми швидше ніж варіативне.

Тому під час занять необхідно змінювати динаміку фітнес-навантажень, із метою забезпечення постійного росту підготовленості студентів. Під час підготовки студенток I курсів використовують прямолінійно-висхідну або ступінчасто-збільшувану форми підвищення навантаження, які сприяють створенню передумов до розширення резервів адаптації організму студентів. При виборі способу підвищення навантаження необхідно враховувати гетерохронність відновлюваних процесів, поставлених завдань, рівня підготовленості та тривалості тренувального процесу.

Інтенсифікація тренування буде призводити до позитивних результатів у тому випадку, коли навантаження наступного заняття буде посилюючим для студенток. Побудова фітнес-тренувань із урахуванням цього принципу допоможе підняти програму рухової активності на більш високий та якісний рівень проведення. Для підготовки студенток I курсів доцільно використовувати хвилеподібну та ударну форми підвищення обсягу навантаження. Реалізація вимог до *принципу циклічності* передбачає композиційну підпорядкованість тренувального процесу на основі циклічно повторюваних структурних одиниць (мікро-, мезо- і макроциклів)[7].

Принцип вікової адекватності впливу реалізується в процесі регулювання фітнес-навантаження на різних етапах навчання у ВНЗ. Врахування цього принципу пов'язано з профілактикою зриву адаптації до різних фітнес-навантажень. Послідовність онтогенетичних змін обумовлено біологічною підготовкою організму студенток I курсів до соціальної діяльності, темпи якої обумовлені спадковими факторами. Поєднання соціального та біологічного факторів кожного року вступає в нові взаємодії, що знаходить своє вираження в збалансованому рівні фізичного, інтелектуального та духовного розвитку студентів. Дотримання реалізації всіх цих принципів забезпечить ефективне формування фітнес-культури особистості студенток I курсів.

У результаті дослідження було з'ясовано роль і важливість педагогічних принципів у формування фітнес-культури особистості студенток I курсів.

Висновки та перспективи дослідження. Таким чином, можна зробити висновок про те, що ефективність формування фітнес-культури особистості студенток I курсів цілком залежить від дотримання вимог щодо загальновідомих педагогічних принципів, які становлять основу будь-якого тренувально-виховного процесу. У перспективі подальшого дослідження плану-



ється розробити систему фітнес-занять, які б базувалися на педагогічних принципах, із метою ефективного формування фітнес-культури особистості студенток І курсів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вайнер Э.Н. Валеология: учеб. для вузов / Э.Н. Вайнер. – М. : Флинта; Наука, 2001. – 416 с.
2. Зайченко І. В. Педагогіка. Підручник. Видавництво Ліра-К, Київ 2016, 607с.
3. Коробков А.В. Физическое воспитание / Под ред. В.А. Головина, В.А. Маслякова, А.В. Коробкова. – М. : Высшая школа, 1983. – 236 с.
4. Кузнецов С.О. Великий тлумачний словник / С.О. Кузнецов. – СПб. : Норинг, 1998. – 1534 с.
5. Максимова К.В. «Моніторинг стану соматичного здоров'я студенток І курсів вищих навчальних закладів м. Харкова» / К.В. Максимова // Міжнародний науковий журнал «Інтернаука». – № 7(29)/2017. – Київ, 2017. – С. 30.

6. Максимова К.В., Мулик К.В. «Актуальні питання збереження та зміцнення здоров'я студенток 17-21 років вищих навчальних закладів за рахунок фізкультурно-оздоровчих фітнес-занять» / К.В. Максимова // Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Фізичне виховання, спорт і здоров'я людини. – Випуск 10, 2017. – С. 301.
7. Матвеев Л.П. Теория и методика физической культуры: Учебник для институтов физической культуры / Л.П. Матвеев. – М. : Физкультура и спорт, 1991. – 487 с.
8. Митяева А.М. Психолого-педагогические условия становления валеологической культуры младших подростков : автореферат дис. ... канд. пед. наук / А.М. Митяева. – Орел, 1999. – 20 с.
9. Теория и методика физического воспитания : учебник для студентов высших учебных заведений физического воспитания и спорт / Под ред. Т.Ю. Круцевич. – Киев : Олимпийская литература, 2003. – 236 с.
10. Эдвард Т. Хоули Оздоровительный фитнес : учебное пособие / Эдвард Т. Хоули, Б. Дон Френке. – К. : Олимпийская литература, 2000. – 355 с.

УДК 17.023.36:159.923.2

ЗМІСТ ЕСТЕТИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Папушина В.А., к. філол. н., доцент,
доцент кафедри української філології
Хмельницький національний університет

Естетична культура як невід'ємний компонент духовного світу особистості є важливою умовою існування людства. Актуальним постає питання розроблення цілісної концепції формування естетичної культури, яка б охоплювала всі сфери життєдіяльності людини, оскільки вони не існують ізольовано одна від одної. Спираючись на історичний досвід, праці видатних мислителів, педагогів, автор висуває концепцію особистісного виховання естетичної культури як складника культури суспільства загалом.

Ключові слова: культура, естетика, естетичне виховання, естетичні категорії, формування естетичної культури, самовиховання, саморозвиток.

Эстетическая культура как неотъемлемый компонент духовности личности является важным условием существования общества. Актуальным видится вопрос разработки целостной концепции формирования эстетической культуры, которая бы охватывала все сферы жизнедеятельности человека, поскольку они не существуют изолированно друг от друга. Опираясь на исторический опыт, на труды выдающихся мыслителей, педагогов, автор выдвигает концепцию личностного воспитания эстетической культуры как составляющей культуры общества в целом.

Ключевые слова: культура, эстетика, эстетическое воспитание, эстетические категории, формирование эстетической культуры, самовоспитание, саморазвитие.

Papushina V.A. CONTENTS OF AESTHETICALLY CULTURE OF PERSONALITY

Aesthetic culture as an essential part of the spiritual world of the individuality is an important condition for the existence of mankind. The question of the development of a holistic concept for the formation of aesthetic culture, which can cover all spheres of human life because they do not exist in isolation from each other, brings up actuality. Basing on historical experience, on the work of prominent thinkers, teachers, the author put forward the concept of personal education of aesthetic culture as a component of the culture of society on a whole.

Key words: culture, aesthetics, aesthetic education, aesthetic categories, formation of aesthetic culture, self-education, self-development.

Постановка проблеми. Естетична культура як невід'ємний компонент духовного світу особистості є важливою умовою і-

снування людства. Негативні тенденції в економіці нашої держави, духовній сфері суспільства призвели нині до погіршення



культурного рівня, втрати духовних орієнтирів значної частини молоді, що не могло не справити негативний вплив на стан держави загалом. Не випадково Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. визначила одним із пріоритетних напрямів естетичне виховання та всебічний розвиток особистості, формування її духовних смаків, ідеалів, розвиток художньо-творчих здібностей, здатність сприймати, відчувати, розуміти, творити прекрасне, жити за законами краси. Тому проблема формування естетичної культури молоді на сучасному етапі потребує ґрунтовного дослідження й вимагає наповнення новим дієвим змістом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальним постає питання розроблення цілісної концепції формування естетичної культури, яка б охоплювала всі сфери життєдіяльності людини, оскільки вони не існують ізольовано один від одного. Життєдіяльність окремої особистості виявляється у свідомості, почуттях, поведінці, культурі і є складовою частиною цілісної структури. Цієї думки дотримувалися філософи й педагоги, акцентуючи на важливості естетичної культури особистості: М. Бахтін, І. Бех, Л. Губерський, І. Зязюн, М. Каган, Л. Левчук, О. Коннко, О. Леонтьєв.

Естетика як наука про прекрасне тісно пов'язана з часом, має свої історичні особливості. Важливими є загальнолюдські критерії розуміння краси, притаманні кожній епосі. Наведені у статті думки відомих мислителів і сучасних дослідників про критерії прекрасного узагальнено як естетичні категорії різних рівнів. Володіння ними визначено як ознаку естетичної культури особистості. Головним джерелом формування естетичної культури у статті означено освіту, освіченість, мистецтво. Універсальне з усіх мистецьких джерел – мистецтво літератури.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в екскурсі в історію зародження і розвитку культури, естетичної культури зокрема, акцентуванні на необхідності формування нині естетичної культури особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичні основи змісту поняття естетичної культури закладалися з давніх-давен і в усі часи були предметом особливої уваги з боку мислячих прогресивних діячів. Ключовим у дефініції «естетична культура» виступає термін «культура», який потребує детального розгляду в історичному аспекті. *Культура* (від лат. *cultura* – оброблення, виховання, освіта, розвиток, шанування) – історично визна-

чений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей особистості, втілений у формах організації життя й діяльності людей, їх стосунках, а також створених ними матеріальних і духовних цінностях. Поняття «культура» нині вживається в багатьох сферах: із метою характеристики історичних епох (антична культура), народів, націй (культура майя), сфер діяльності чи життя (культура праці, художня культура), а також як ознака духовного життя людини [1, с. 64]. Споріднена з ним дефініція «естетична» стосується усіх названих сфер, оскільки є визначальною рисою, що їх характеризує з точки зору рівня розвитку людини й суспільства.

Походження терміна «культура» має глибоке історичне коріння. У Давньому Римі воно означало обробку, культивування землі, тобто вплив на неї людської діяльності. У мовній практиці давніх греків був термін «техне» (грец. *τέχνη* – мистецтво, майстерність, уміння). Звідси бере початок сучасне походження термінів «техніка малювання», «техніка письма», що позначають досконалість, майстерність, професійність у їх вищих досягненнях. У своїх промовах Цицерон часто використовував метафоричне значення слова «культура» з метою характеристики духовного стану суспільства. Наприклад, в одній із його промов відчуємо дієвість впливу на слухачів метафори: «Як необроблена родюча нива не дає врожаю, так і душа. Плекання душі – це філософія: вона вириває з неї зло, готує її до посіву і засіває тільки те насіння, котре, визрівши, принесе багатий урожай» [2, с. 252]. Розуміння культури як інструменту для «обробки», «культивування» душі стало синонімом терміна «культура» як результату виховання, освіти, через які здійснюється розвиток особистості, формування її кращих рис.

Термін «культура» залишається нерозкритим до кінця. У науковій літературі є величезна кількість означень цього терміна. Найбільш поширеним вважається таке: «Культура – це все, що створено людиною». Але людиною твориться не тільки прекрасне й велике, людина – також творець зла, низькопробної масової культури, непорозумінь і конфліктів тощо. Означене тлумачення цього терміна не охоплює духовного життя людини й суспільства, у ньому не визначено роль і місце людини в житті, мистецтві, освіті, ідеології, не вказано на ту високу роботу, що зв'язує людей в єдність, націю. Ширше означення терміна знаходимо в словнику «Педагогічні технології»: культура – сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених людством



у процесі суспільно-історичної практики. Культура – це рівень розвитку особистості, який характеризується мірою засвоєння накопиченого людством соціального й духовного досвіду й здатністю до його збагачення. Цю думку акумулював академік Д. Ліхачов. Він дав своє влучне й коротке визначення терміна: «Культура – це те, що робить людину людиною». Поняття «культура» охоплює матеріальну діяльність і її результат, але, у першу чергу, воно визначає духовну діяльність людини. Автор книги «Науки про природу і науки про культуру» німецький філософ Г. Ріккерт виклав своє розуміння співвідношення матеріальної й духовної культури: «Продукти природи – те, що вільно росте із землі, продукти культури виростуть на полі, яке обробила людина <...> культура – це те, що безпосередньо створено людиною, яка діяла відповідно до поставленої мети» [3, с. 55]. Для більш точного розуміння поняття «культура» потрібно враховувати реалії її функціонування в соціумі як виявів етнічних, вікових, регіональних, групових субкультур, оскільки представники різних субкультур мають свої специфічні цінності, традиції, стереотипи, правила поведінки, навіть особливу мову чи зовнішній вигляд.

Отже, культурне становлення людини – це багатогранний процес, в основі якого має бути розвиток знань, переконань, здібностей, почуттів і поведінки, що відповідають високим цінностям.

Один зі значних філософів другої половини ХХ ст. Х.-Г. Гамадер був переконаний, що освіта, освіченість тісно пов'язані з поняттям «культура», оскільки означають специфічний спосіб людини перетворювати свої природні задатки на широкі можливості. Культура – це світ штучного, створеного людиною у процесі її життєдіяльності і є її другою природою. А друга природа – це природа людини-творця. Культурна людина – людина освічена, здатна творити прекрасне, розуміти красу навколишнього світу, збагачувати її своєю діяльністю. Суспільно-історична зумовленість культурної діяльності людини містить елементи естетичного сприйняття світу через конкретну сферу дій, оскільки в будь-яку діяльність вноситься морально-естетичне, емоційно-почуттєве забарвлення. М. Лосський стверджував, що більшість моментів діяльності особистості здійснюється не стільки через матеріальну вмотивованість чи егоїстичний інтерес, скільки за велінням серця, через відчуття насолоди від краси самого процесу діяльності, який тановить сенс її життя. Таку думку висловлює і К. Ушинський: «Матеріальні результати праці під-

носять людську гідність: але тільки внутрішня, духовна животворна сила праці слугує джерелом людської гідності, а разом з тим і моральності та щастя» [4, с. 307].

Для характеристики цієї особливої сфери життєдіяльності людини наука оперує поняттям «естетична культура». Естетична культура є складовою частиною культури як сукупність естетичних цінностей і способів їх розпізнання.

Поняття «естетична культура» не має усталеного тлумачення, як і перелік її складників. У розумінні поняття домінують два основних напрями: естетична культура суспільства, соціуму й естетична культура особистості. Культура суспільства розглядається як особливий механізм накопичення, збереження, трансформації й трансляції інформації, яка є естетичною цінністю. Дефініцію «естетична культура особистості» розуміємо як систему знань, поглядів, переконань, умінь, навичок, за допомогою яких людина використовує накопичену інформацію і проектує її на всі аспекти своєї життєдіяльності. Розглядати поняття «естетична культура» незалежно від соціального аспекту не можна, оскільки формування естетичної культури особистості відбувається під впливом соціальних факторів. Розуміючи це, варто надавати особливого значення освіті окремих особистостей, які в процесі своєї діяльності, комунікації мають підвищувати загальний естетичний рівень суспільства.

Вчені, зокрема, М. Мід (психолог), А. Швейцер, Х. Ортега-і-Гассет, М. Бердяєв, В. Розанов (філософи), Ю. Лотман (культуролог), розглядають освіту як культурний феномен. Увесь навчально-виховний процес має ґрунтуватися на загальнолюдських цінностях, має торкатися національної і регіональної культури, естетичних традицій, що склались історично в соціумі. У контексті заклику німецького педагога А. Дістервега «Навчай культурі відповідно!» розуміємо естетичну діяльність як спосіб існування і самовираження індивідуальності, як унікальну форму естетичної культури людини в різних умовах.

У світовій науці розглядаються різноманітні індивідуальні особливості людини відповідно до того, які цінності вона сповідує. Відповідно до цих цінностей формуються світоглядні моделі поведінки особистості. Професор психології Д. Мацумото в книзі «Психологія і культура» (2003) говорить, що кожна спільнота за видом діяльності й окрема людина як її особисте виявлення мають свої цінності, норми поведінки, уявлення про прекрасне, що реалізується в діяльності так званих «приватних» куль-



тур, наприклад, інформаційна культура, екологічна культура, математична культура і т.д. Такий підхід поділяється багатьма дослідниками, які розглядають поняття «естетична культура»: О. Таран (екологічна культура), О. Окунева (математична культура), Н. Самсонова (конфліктологічна культура), С. Зайцева (культура розумової праці), В. Косирев (культура навчальної праці) та ін. Сутність естетичної культури в різних видах діяльності людини виявляється як в її досягненнях, так і безпосередньо у спілкуванні цього соціуму. Існує так звана внутрішня структура, яка є сукупністю компонентів, кожен з яких є підсистемою умінь, навичок і естетичних якостей людини. Тому, розглядаючи естетичну культуру як інтегративну якість особистості, виокремлюємо в ній елементи естетичної культури високого рівня, ціннісні стосунки й потреби естетики. Підсумковою метою естетичної культури є встановлення загальної високої культури особистості, яка живе за законами краси, які мають місце у багатогранних сферах людської діяльності, реалізуючи закладену потребу в спілкуванні та розуміння прекрасного, і є зрозумілими для всіх.

Загальною складовою частиною естетичної культури особистості є сукупність естетичних цінностей, способів їхнього творення й розуміння. У структуру естетичної культури входять найбільш поширені універсальні категорії: естетичні почуття, естетична свідомість, естетичні цінності, естетичні ідеали, смаки, ідеї. Коли вони досягають високого рівня, то включаються вищі задоволення особи: гедонізм та еудемонізм. Метою досягнення естетичної культури є почуття прекрасного, яке виявляється не тільки в умінні насолоджуватися красою, а й у переживанні любові до краси та її створенні навколо себе. Такий сенс розуміння естетичної культури поширюється на всі напрями життєдіяльності особистості. О. Гук вважає: «Гедонізм та еудемонізм у структурі розвитку особистості посідають місце, що межує з розумовим, моральним, фізичним і естетичним рівнями. Провідним у загальній культурі людини можна вважати естетичне, що найбільш повно й широко торкається різних граней життєдіяльності особи, бо починається зі сфери підсвідомого, емоційно почуттєвого розвитку людини й створює відповідну оптимістичну й щасливу систему життя» [5, с. 194]. Е. Помиткін у праці «Розвиток духовного потенціалу й глибокий перетворення особистості» як результат формування естетичної культури розглядає естетичні емоції й почуття, що пов'язані зі сприйняттям краси, гармонії, досконалості в життєдіяльності людини.

Серед позитивних естетичних станів особистості автор називає благоговіння, смак, гармонію, інтерес, милування, насолоду, натхнення, обожнювання, окриленість, святковість, досконалість, співзвучність, урочистість [6, с. 216–223].

Спілкування з творами мистецтва – важливе джерело естетичної культури, оскільки воно не може бути просто спогляданням, його треба пережити, включити в себе раціональне й ірраціональне, інтелектуальне й емоційне, свідоме й підсвідоме. Усі сили душі, усі форми свідомості мають бути тут присутні. Кожен твір мистецтва треба впустити в душу, відчутти задоволення, радість спілкування з ним. Звичайно, можуть виникати й інші почуття. Під час спілкування з примітивним, бездарним, убогим, як у мистецтві, так і в житті, народжуються негативні естетичні стани особистості: гидливість, дисгармонія, дисонанс, спустошеність, відраза, упередженість і навіть страждання. Це здорова реакція естетично культурної людини на брак досконалості, оскільки в особистості закладено особливе прагнення до краси. Частіше в наш час зустрічається і реакція байдужості, нерозуміння, осуду, глузувань над творами високого мистецтва, що продиктовано недостатньою освіченістю, вихованістю чи бажанням заробити сумнівний успіх серед примітивної публіки.

Розуміючи поняття «естетична культура» як результат виховання і розвитку особистості, самовиховання, самоосвіти й саморозвитку та вироблення на цій основі естетичного смаку, естетичного сприйняття світу, естетичних знань, естетичних ідеалів, тобто усіх складників культурного розвитку людини, ключовим вважаємо системний освітній процес. Глибокі систематичні знання, освіченість дають поштовх до вироблення та становлення естетичної культури особистості як внутрішньої потреби й переконання. Особливе місце тут належить мистецькій та літературній освіченості, що дає можливість особистості оперувати у своїй свідомості естетичними категоріями, які визначають рівень сприйняття естетичної своєрідності навколишньої дійсності і її відображення у творах мистецтва та визначають особливе індивідуальне сприйняття. Найвищий ступінь узагальненості виявляється в протилежностях: прекрасне-потворне, піднесене-знижене, гармонійне-драматичне тощо. До оцінки сформованості естетичної свідомості особистості належать естетичні категорії: смак, ідеал, іронія, гротеск, алегорія. «Розуміння естетичних категорій досягається вивченням закладених у них естетичних цінностей» [7, с. 188].



Базовою категорією дефініції *естетична культура* є поняття *естетика*. Уперше термін «естетика» (від грец. *αισθητικός*, *aisteticos* – сприйняття через відчуття) був використаний німецьким філософом А. Баумгартером у значенні «наука про прекрасне» (1744). Поява поняття «естетика» сягає коріннями доби палеоліту, від якої до нашого часу дійшли окремі зразки мистецтва. У примітивних скульптурах, наскальних малюнках, печерних розписах, петрогліфах простежуються прагнення примітивних митців до краси, яка мала впливати на тих, хто її споглядав. Естетична думка, що стала основою стародавньої культури й проявилася в унікальному, характерному для кожної цивілізації стилі розуміння краси й способів її передачі, сформувалася в єгипетській, месопотамській, давньогрецькій, давньоримській, східних та південноамериканських культурах. Художні пам'ятки, артефакти давніх цивілізацій свідчать, що прадавні володіли притаманними їм уявленнями про прекрасне, дотримувалися певних принципів його відтворення, які накопичувалися, зберігалися й передавалися як знання. У Стародавній Греції та Стародавньому Римі естетика набула глибини філософського осмислення дійсності. Питання науки про прекрасне мало державну вагу. Наприклад, Сократ, Ксенофонт поняття краси уявляли як служіння раціональному, державницькому началу. Платон вважав, що істинна краса знаходиться поза часом і простором, вона не може бути знищена. Аристотель забезпечив науковий аналіз окремих принципів краси. Він, вивчивши художню практику свого часу, зробив теоретичне узагальнення художньої творчості («Поетика»), вважаючи, що найвище вираження краси – це людина, а завданням мистецтва є відтворення прекрасного.

Історичний досвід розвитку світового мистецтва у кожен епоху тією чи іншою мірою, залежно від політичних, релігійних, регіональних чинників, пов'язував ідеал прекрасного з людиною. Цю закономірність підсумував І. Кант, вважаючи, що тільки людина у всі часи була ідеалом краси, як і людство загалом «серед всіх предметів у світі може бути ідеалом довершеності» [8, с. 237]. Услід за античними мислителями він висловив упевненість, що лише мистецтво здатне зробити людину цивілізованою, і вона житиме за законами розуму [8, с. 467].

Близькими нашим сучасникам є погляди Ф. Шиллера на єдність естетичної культури й моралі. Лише за умови їхньої рівноваги, цілісності, в окремій людині і в суспільстві буде панувати гармонія і подальший

розвиток. Керувався логікою історичного досвіду Гегель, який пов'язував мистецтво з різними формами людської практики. Мистецтво підносить особистість до рівня свободи, дає сили й натхнення змінювати світ згідно з законами краси.

У сучасній естетиці однією з найпопулярніших течій є екзистенціалізм, який відобразив кризу світовідчуття людини ХХ ст. і є наріжним каменем мистецьких відкриттів уже ХХІ ст. Термін «екзистенціалізм» (фр. *existentialisme* від лат. *existentia* – існування) – це намагання відкрити, пояснити буття через призму особистісного існування, екзистенції. Ключ до розуміння людиною свого складного внутрішнього світу, як і таємниць природи, екзистенціалісти бачать у мистецтві. Праці Е. Гуссерля, М. Хайдеггера, К. Ясперса, Ж.-П. Сартра, Г. Марселя свідчать про естетичне ставлення до світу, що виступає як сфера свободи свідомості та пошуку відносин активної свідомості й пасивної природи.

Американський філософ і мистецтвознавець Д. Даттон висунув теорію сучасної еволюційної естетики, за якою базові естетичні потреби людини розвинулися на основі способу виживання. За його вченням, серед розмаїття естетичних смаків і інтересів людина вибирає ті принципи, які пов'язані з її існуванням як біологічного виду, вводячи поняття «інстинкт мистецтва». Таким чином вчений пояснює різні рівні естетичної культури та неможливість чи небажання окремими верствами населення їх підвищувати. Він висуває припущення, що здатність до сприйняття краси та створення мистецьких шедеврів є еволюційно закладеною ознакою вищого рівня розвитку інтелекту. Люди з низьким рівнем інтелекту часто не бажають його підвищувати, оскільки їм комфортно у світі своєї маргінальної естетичної культури, вона їх повністю задовольняє. Ця думка не має узагальнюючого характеру, оскільки нині ознака високого інтелектуального та естетичного рівня людини – необхідна умова для її повноцінного існування в навколишньому світі [9, с. 212], тому зрозумілим є сучасне прагнення старшого покоління дати дітям повноцінну освіту й виховання заради їх майбутнього.

Сучасна педагогіка оперує загальнонауковим поняттям «виховання» у двох значеннях. У широкому соціальному значенні виховання – це передача соціального досвіду від старших поколінь молодшим, у вузькому – спрямований вплив на людину суспільних інститутів із метою передання їй певних знань, прищеплення навичок і вмінь, гідної поведінки, формування її наукових переконань, суспільних цінностей, моральних та



політичних орієнтирів, життєвих настанов і перспектив.

Виховання – цілеспрямований, організований і планомірний вплив вихователів, певного організованого соціального середовища (наприклад, навчально-виховних закладів) із метою формування особистості вихованця. У вузькому значенні – це процес і результат, спрямовані на вирішення конкретних виховних завдань. Термін «естетичне виховання» в «Українському педагогічному словнику» визначено як складову частину виховного процесу, що безпосередньо спрямований на формування і виховання естетичних почуттів, смаків, суджень, художніх здібностей особистості, на розвиток її здатності сприймати й перетворювати дійсність за законами краси в усіх сферах діяльності.

У теоретичній спадщині К. Ушинського, В. Водовозова, В. Стоюніна, В. Острогорського, яка суттєво вплинула на погляди сучасних дослідників, є думки про естетичне виховання особистості як складника її гармонійного розвитку. Головними визначалися моральне, трудове, інтелектуальне, фізичне виховання. Естетичне виховання не розглядалось як окремий процес, а вирішення завдань, змісту, засобів і методів естетичного виховання та творчої реалізації особистості, на погляд вчених, мав відбуватися в комплексі з іншими складовими частинами виховного процесу. А. Макаренко вважав, що естетичне почуття має бути щомиті присутнім у житті кожного: у стосунках з оточуючим світом, ставленні до себе, природи, держави. В. Сухомлинський писав: «Краса – могутній засіб виховання чутливості душі. Це вершина, з якої ти можеш побачити те, чого без розуміння і почуття прекрасного, без захоплення і натхнення ніколи не побачиш» [10, с. 410]. Сучасні дослідниці Т. Аболіна та Н. Миропольська зазначають результатом естетичного виховання особистості появу в неї потреби в удосконаленні оточення, забезпечення особистісного сприйняття суспільних цінностей, вироблення соціально значимого й історично прогресивного ставлення до життя, природи, людей, суспільних порядків, шляхів розвитку людства.

Таким чином, історичний досвід української педагогіки, праці сучасних педагогів-новаторів, зарубіжний досвід естетичного виховання суголосні в думці про важливість цієї складової частини навчально-виховного процесу.

І. Зязюн та О. Семашко розробили Комплексну програму естетичного виховання, яка враховує складність сучасного культурологічного становища та визначає шляхи,

що забезпечать належний рівень як художньо-естетичної освіченості підростаючого покоління, так і роботу в цьому напрямі з усім нашим суспільством. Естетично довершена людина – опора суспільства, творець, здатний повсякчас змінювати життя за законами краси.

Формування естетичної культури – це вироблення в особистості естетичного досвіду діяльності, способу мислення як культурної, освіченої моральної людини. Термін «формування» означає незакінчену дію, тобто її безперервний процес через навчання, самоосвіту, самовиховання й накопичення життєвого досвіду. Для того, щоб повною мірою сформувати власну естетичну культуру, не піддатися впливу масової культури, маргіналізації, особистість має бути підготовленою, вона має володіти позитивним досвідом, бути цілеспрямованою і здатною включати естетичні категорії до свого життєвого досвіду. Термін «сформованість» може мати закінчену дію лише на певний період життєдіяльності особистості, тому що знову і знову виникають критерії осягнення прекрасного, які треба досягнути.

Висновки з проведеного дослідження. Формування естетичної культури – необхідна умова успішного розвитку як окремої особистості, так і держави загалом. Розуміння цієї важливої істини та намагання налагодити життя в різних сферах за законами краси, культивування прагнення до розуміння культурних цінностей – складники цілеспрямованої державної політики, яка змінить країну. Завдання сучасного викладача – шукати форми і методи виховання естетичної культури молоді людини. Тільки таким чином можна досягти і загального добробуту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антофійчук В.І. Культурологія : термінологічний словник / В.І. Антофійчук. – Чернівці : Книги–ХХІ, 2007. – 159 с.
2. Цицерон Марк Туллий. Избранные сочинения / Марк Туллий Цицерон ; сост. и ред. М.Л. Гаспарова, С.А. Ошерова, В.М. Смирин ; вст. ст. Г.С. Кнабе. – М. : Художественная литература, 1975. – 456 с.
3. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт. – М. : Республика, 1998. – 413 с.
4. Ушинский К.Д. Избр. пед. произведения : в 2 т. / К.Д. Ушинский. – М. : Наука. – Т. 1. – 627 с.
5. Гук О.Ф. Теоретичні передумови формування естетичної культури / О.Ф. Гук // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2013. – Вип. 18. – С. 193–199.
6. Помыткин Э.А. Развитие духовного потенциала и глубинные преобразования личности / Э.А. Помыткин // Духовність особистості: методологія, теорія і практика : зб. наук. пр. – 2015. – № 1(64). – С. 200–223.



7. Лексикон загального та порівняльного літературознавства / за ред. А. Волкова та ін. – Чернівці : Золоті Литаври, 2001. – 636 с.

8. Кант І. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – М. : Мысль, 1963. – Т. 5. – 564 с.

9. Dutton D. Aesthetics and Evolutionary Psychology / D. Dutton // The Oxford Handbook of

Aesthetics. – New York : Oxford University Press, 2003. – P. 212–234.

10. Сухомлинський В.О. Вибрані твори : у 5 т. / В.О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1976. – Т. 2 : Формування комуністичних переконань молодого покоління. Як виховати справжню людину. Сто порад учителю. – 1976. – 672 с.

УДК 377.5

ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ФЕЛЬДШЕРСЬКОЇ ОСВІТИ В ХЕРСОНСЬКІЙ ГУБЕРНІЇ (II ПОЛОВИНА XIX – ПОЧАТОК XX СТ.)

Якименко С.І., д. філос. у галузі освіти, професор,
завідувач кафедри початкової освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Селятенко О.В., аспірант кафедри початкової освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті проаналізовано ситуацію в Херсонській губернії II половини XIX ст., яка на той час перебувала у складі Російської імперії, виділені суспільно-політичні, культурно-освітні та соціально-економічні передумови, що сприяли розвитку фельдшерської освіти в Херсонській губернії наприкінці XIX ст.

Ключові слова: *фельдшерська освіта, медична освіта, передумови, Херсонська губернія, фельдшер, історія медичної освіти, історія педагогіки.*

В статье проанализирована ситуация в Херсонской губернии второй половины XIX в., которая в то время входила в состав Российской империи, выделены общественно-политические, образовательные и социально-экономические предпосылки, способствовавшие развитию фельдшерского образования в Херсонской губернии в конце XIX в.

Ключевые слова: *фельдшерское образование, медицинское образование, предпосылки, Херсонская губерния, фельдшер, история медицинского образования, история педагогики.*

Yakymenko S.I., Seliatenko O.V. PREREQUISITES FOR THE DEVELOPMENT OF PARAMEDIC EDUCATION IN THE KHERSON PROVINCE (II HALF OF THE XIX – EARLY XX CENTURY)

Analyzing the situation in the Kherson province of the second half of the nineteenth century, which at that time was part of the Russian Empire, the authors identified the socio-political, educational, cultural and socio-economic background that contributed to the development of paramedical education

Key words: *paramedic education, medical education, preconditions, Kherson province, medical assistant, history of medical education, history of pedagogy.*

Постановка проблеми. В умовах реформування медичної освіти України, пошуку на державному рівні шляхів подолання прогалів в освіті медичних працівників різних ланок, зокрема і фельдшерів, актуальним стає звернення до історико-педагогічного досвіду минулих поколінь із метою віднайдення відповідей на наболілі питання сьогодення. Для цього ми і звертаємо увагу на аспекти розвитку медичної освіти на регіональному рівні (в Херсонській губернії II половини XIX – на початку XX ст.), аналізуючи умови, що передували початку підготовки освічених і досвідчених фельдшерських кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спеціального аналізу передумов розвитку фельдшерської освіти в Херсонській губернії не було, але низка науковців, таких як В. Єрмілов, М. Кушик, Н. Кузовова, Л. Рябовол, О. Рогоза, О. Майстренко, С. Ігумнов, Н. Рубан, Н. Куліш, С. Сінкевич, А. Кисельов, В. Черно, С. Губанов, І. Наконечний, А. Руденко, Ф. Кокошко, Л. Дергунова, займалися питаннями розвитку та становлення медичної освіти в Україні загалом і в містах Херсонської губернії зокрема (Миколаєві, Одесі, Херсоні).

Незважаючи на значний сучасний прогрес у розвитку та становленні фельдшер-



ської освіти, варто зазначити недостатність наукового теоретичного та практичного підґрунтя в організації освіти фельдшерів у Херсонській губернії. Це актуалізує необхідність здійснення історико-педагогічного аналізу становлення та розвитку теоретико-методологічних основ і передумов розвитку фельдшерської освіти з метою урахування регіонального історичного досвіду навчання фельдшерів в сучасних умовах.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні та аналізі передумов (суспільно-політичних, культурно-освітніх, соціально-економічних) розвитку фельдшерської освіти в Херсонській губернії наприкінці XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналізуючи ситуацію в Херсонській губернії II половини XIX ст., що перебувала на той час у складі Російської імперії, нами були виділені суспільно-політичні, культурно-освітні та соціально-економічні передумови розвитку фельдшерської освіти в окресленому регіоні.

В історичному аспекті середина XIX ст. в Російській імперії, починаючи з «революційної ситуації» кінця 50-х – початку 60-х рр., ознаменувалася значним історичним переломом – переходом, хоч і запізнілим, від феодально-кріпосницьких відносин до відносин буржуазно-капіталістичних, історично більш прогресивних. Першим і головним із перетворень було скасування кріпацтва у 1861 р., згодом перетворення у вищій школі (новий університетський статут 1863 р.), введення земського самоуправління у 1864 р. [1, с. 266].

Розклад станово-кріпосницького ладу виявив повну непридатність адміністративного та господарського устрою дореформеної Росії [4, с. 44]. Згідно з урядовим «Положенням о губернских и уездных земских учреждениях» від 1 січня 1864 р., влада на місцях передавалася новим органам місцевого самоврядування – губернським і повітовим земствам, що виникли в умовах глибокої соціально-економічної і політичної кризи країни [11, с. 52]. Земствам доручалися такі заняття, які важко було вести з центру: страхування, утримання лікарень і богаділень, ремонт мостів і шляхів, продовольча допомога населенню [4, с. 47], а також освіта і медицина, що були головними галузями діяльності земства і пов'язувалися між собою.

Таким чином, важливішою суспільно-політичною передумовою появи та розвитку фельдшерської освіти в Херсонській губернії було введення земств у Херсонській

губернії з передачею їм повноважень із вирішення питань організації підготовки власних спеціалістів фельдшерської спеціальності.

Завойовницька політика уряду Російської імперії, спрямована на збільшення просторів імперської влади, стала другою вагомою причиною розвитку фельдшерської освіти на теренах Херсонської губернії. Наймасштабнішою і найкривавішою з усіх російсько-турецьких війн XIX ст. була Східна (Кримська) війна 1853–1856 рр. Україна, на території якої фактично велися основні бойові дії і народ якої ніс основний тягар війни, зазнавала значних матеріальних і людських втрат (лише під час оборони Севастополя у сухопутних військах російської армії загинуло понад 25 тис. українців). У цей час актуальним постало питання підготовки кваліфікованого медичного персоналу (військових фельдшерів) для участі у бойових діях та надання допомоги пораненим на полі бою та у військових лікувальних закладах. Міста Миколаїв та Херсон, що входили до складу Херсонської губернії, територіально перебували у вигідному положенні з метою організації шпиталів та доставки поранених із театру військових дій. Тому саме під час Кримської війни (1853–1856 рр.) губернатор м. Миколаєва ставить питання перед Адміралтейством про будівництво спеціальної фельдшерської школи при військово-морському шпиталі за прикладом м. Кронштадта, а пізніше питання підготовки військових фельдшерів постає і в м. Херсон.

Так, внаслідок потреб Російської імперії у фельдшерському військовому персоналі в містах Херсонської губернії наприкінці XIX ст. – на початку XX ст. з'являються спеціальні навчальні заклади, що готували військових фельдшерів для морського та сухопутного відомства.

Аналізуючи культурно-освітні передумови розвитку фельдшерської освіти в Херсонській губернії, беремо до уваги загальні для всієї Російської імперії того часу зміни атмосфери в суспільстві, до яких призвели поява альтернативних центрів влади (земств), гласність, правовий захист прав людини та створили передумови для переходу до цивілізованих форм співжиття, залишили відбиток і на розвитку культурної сфери. 60-ті рр. XIX ст. ознаменувались освітньою реформою, яка для загальноосвітньої школи позначилася (1864) виходом двох основних документів: Статуту гімназій та прогімназій, яким запроваджувались класичні та реальні гімназії, відкриті для всіх станів, і Положення про початкові народні училища. За Положенням, училища



передавалися до відання губернських і повітових училищних рад, що надавало більше свободи в упорядкуванні народної освіти на місцях.

Але варто зазначити, що освіта і культура в Херсонській губернії наприкінці XIX ст. – початку XX ст. розвивалися дуже повільно, долаючи великі перепони. На Миколаївщині усередині XIX ст. налічувалося близько 15 шкіл, які давали тільки початкову освіту й охоплювали незначну частину дітей шкільного віку [9, с. 18], проте вже у 1900 р. у Миколаївському градоначальстві, що мало населення 85 383 осіб, було 3 гімназії, 1 реальна школа, 1 технічно-залізнична, 1 портово-реміснична, 17 шкіл писемності (у місті й на міських хуторах), 12 церковно-парафіальних шкіл та шкіл писемності, казенно-єврейська двокласна школа, приватні християнські школи, приватні єврейські. Загалом 6 середніх та 80 початкових шкіл, включаючи карликові, найнікчемніші за своїми розмірами приватні підготовчі дитячі школи, в яких навчалося від 15 до 120 осіб [15, с. 3].

У селах Херсонського повіту напередодні реформи 1861 р. налічувалося кілька десятків шкіл, де навчалося по 6–10 дітей здебільшого по псалтирях, у лівобережній частині краю, за офіційними даними, налічувалося 12 шкіл, у Херсоні перша чоловіча губернська гімназія відкрилась у 1815 р. В усіх загальноосвітніх навчальних закладах Херсона у 1858 р. навчалось лише 760 дітей [7, с. 21].

В Єлисаветграді, Олександрії, Новомиргороді, Бобринці у 40–50-х рр. XIX ст. було лише три повітових училища, трикласна повітова школа, які здебільшого давали лише початкову освіту [8, с. 25], але після того, як повітовий центр знову перевели до Єлисаветграда, відкрилося 4 народні училища на 246 учнів, на початок 80-х рр. вже працювала жіноча прогімназія, в 1882 р. було засноване трикласне початкове училище, восени 1889 р. у передмісті Грицьковому в тісному приміщенні, взятому під оренду, почала діяти церковнопарафіальна школа. Однак основна маса населення не мала змогу опанувати й елементарні основи грамоти: плата за навчання була досить високою. За даними 1885 р., лише 18,6% загальної кількості жителів Єлисаветграду, тобто 1 605 осіб, знали грамоту [8, с. 128].

Стан освіти в Херсонській губернії в «Обзор Херсонской губернии за 1883 год» проаналізовано через відповідність кількості народних шкіл кількості осіб у повітах і, відповідно, за цими даними, одна народна школа припадала на 2 352 осіб: у Херсонському повіті – на 2 618 осіб, в Одеському –

на 1 588 осіб, в Єлисаветградському – на 2 469 осіб, в Ананьєвському – на 1 979 осіб, в Олександрійському – на 2 703 особи, в Тираспільському – на 2 204 особи [12].

Освітній рівень жителів Херсонської губернії, хоч і повільно, але зростав, кількість грамотних людей збільшувалася, й одночасно зростало число людей, які могли адекватно оцінювати рівень життя, прагнути до кращого, продовжувати своє навчання на професійному рівні, маючи певний багаж загальноосвітніх знань для вступу до професійних навчальних закладів. Зростання культурного та освітнього рівню жителів Херсонської губернії стало підґрунтям та передумовою розвитку фельдшерської освіти наприкінці XIX ст.

Означений період характеризується одночасно вагомим соціально-економічним розвитком як України взагалом, так і Херсонської губернії зокрема, що відобразилось у змінах соціальної структури та політизації суспільного життя, появі індустріальних відносин у сільському господарстві, розгортанні морського суднобудування, розвитку машинобудування, активізації торгівлі, появі нових робочих місць. Швидкий економічний розвиток та одночасно посиленна колонізація півдня України зумовили інтенсивне збільшення населення Херсонської губернії, особливо її міського складу.

Аналізуючи стан забезпеченості населення Херсонської губернії фельдшерською допомогою ми дійшли висновку, що поряд зі значним зростанням кількості жителів в усіх її регіонах простежується катастрофічна нестача фельдшерського персоналу: у 1857 р. усю Херсонську губернію, площа якої становила 63,2 тис. кв. верств (в неї входило 6 повітів) обслуговували лише 12 фельдшерів. У сільській місцевості Херсонського повіту у 1860 р. працював 1 лікар і не було жодної аптеки, у волостях губернії, заселених державними селянами, працювало лише 5 фельдшерів, у колишніх волостях військових поселень – по одному, в інших не було навіть фельдшерів [7, с. 21].

У м. Одесі до 1867 р. налічувалося 127 000 осіб [3] і разом із тим у звіті Одеського градоначальства за 1862 р. зазначається, що фельдшерів на таку кількість населення було лише 27 (серед них 25 службовців, 2 вільно практикуючих), а фельдшерських учнів службовців – 9 [13; 15].

У м. Херсон за даними книги «Материали для географии и статистики России», у 1861 р. населення налічувало 37 980 «душ обох полов», але загальне число з тими, хто тимчасово приходив на заробітки, становило до 75 тисяч [18, с. 18],



і при цьому в 1860 р. у Херсоні було тільки дві лікарні, більша з них обслуговувала незначну частину населення – за рік тут лікувалося тільки 698 хворих. У місті працювало лише 10 лікарів, діяло три державні аптеки. Тож не дивно, що епідемічні хвороби в місті були звичайним явищем [7, с. 75].

У місті Єлисаветград на початок 60-х років XIX ст. налічувалося понад 23 тис. осіб [8, с. 84], для такої кількості населення працювала лише одна лікарня з одним лікарем. У волостях військових поселень працювало по одному фельдшеру, які іноді з дозволу начальства обслуговували й цивільне населення [8, с. 25].

У м. Николаєв населення наприкінці 50-х рр. становило 52 766 осіб: військового люду було близько 71% до загального складу населення; решта міського складу населення становила менше третини [16, с. 3]. Про стан медичного обслуговування міста в дореформений час переконливо свідчать такі факти: в I половині XIX ст. єдиним лікувальним закладом на Николаївщині був морський шпиталь, заснований наприкінці XVIII ст. у с. Вітовці, а за межами Николаєва працювала одна лікарня на 24 ліжка в колонії Нагартаві [9, с. 17].

Розподіл фельдшерського персоналу у повітах Херсонської губернії станом на 1883 р. щодо народонаселення виражався так (табл. 1) [12, с. 36]:

Таблиця 1

По повітах:	Один фельдшер на:
Єлисаветградському	12 282 жителі
Одеському	8 721 жителя
Олександрійському	11 304 жителі
Херсонському	3 870 жителів
Тираспольському	11 294 жителі
Ананьєвському	9 464 жителі

Доцент Військово-медичної академії Г.М. Герценштейн твердить, що визначити «в теперішній час точне число фельдшерів в Росії є справою зовсім неможливою та не доступною офіційним урядовим відомствам» через те, що «фельдшерами вважають та називають осіб найрізноманітнішої підготовки, які пройшли зовсім різні школи та отримали далеко не однакову спеціальну освіту», але за звітом Медичного департаменту за 1888 р. кількість фельдшерського персоналу в Херсонській губернії відображається такою відповідністю (табл. 2) [2].

У сільській місцевості II половині XIX ст. основними представниками медицини були фельдшери, адже в українських губерніях у цей час панувала роз'їзна система: лікарі, не маючи у своєму розпорядженні ліка-

рень, зобов'язувались постійно об'їжджати села, наглядати за роботою фельдшерів, відшукувати хворих і надавати їм допомогу, а також об'їжджати села, де виявлялись епідемічні захворювання [11, с. 78]. За такої системи подання населенню медичної допомоги часто траплялося так, що лікар у призначеному місці не знаходив хворих, а хворі не заставляли лікаря. Весь тягар медичного обслуговування сільського населення припадав на фельдшерів, яких катастрофічно не вистачало і до фельдшерської роботи залучалися іноді навіть сторонні особи без необхідної навчальної підготовки, що і породило негативне явище, яке увійшло в історію медицини під назвою «фельдшеризм», тобто максимальне залучення і надання права самостійної лікарської діяльності середньому медичному персоналу, який не мав для цього ані спеціальної підготовки, ані навіть елементарної загальної освіти [11, с. 79].

Свідчення авторів статей, що виходили у великій кількості в періодичних виданнях та висвітлювали стан забезпеченості медичною допомогою населення Херсонської губернії, свідчать про незадовільний стан фельдшерської допомоги усередині XIX ст. У газеті «Николаевский вестник» (1873) автор з обуренням констатує: «Всякий полковой фельдшер, даже не вышедший из фельдшерской школы, а просто подготовленный полковым врачом из «слабосильных солдат», легко получает место от земства, и все таки громадное большинство народа остается без всякой возможности пользоваться медицинским пособием. Поэтому-то у нас «варварская практика» бабок и всевозможных знахарок в полной силе еще процветает в деревнях и селах» [17, с. 35].

Усі земства з початку своєї діяльності дуже переймалися відшукуванням підготовлених фельдшерів. Упевненість в тому, що без «фельдшеризму» неможливо обійтися та відсутність скільки-небудь підготовлених фельдшерів змусили їх опікуватися підготовкою їх своїми силами, відкриттям своїх фельдшерських шкіл [6, с. 84], а відсутність спеціальних державних навчальних закладів при значній потребі у фельдшерах призвела до масової підготовки фахівців вкрай низької кваліфікації.

Характеризуючи стан підготовки фельдшерського персоналу, Є.О. Осипов у своїй статті (1899) вказував на те, що фельдшери готувались із хлопчиків удільних селян у школах відомств деяких губернських міст, де їх навчали «будь-як, будь-чому», а потім відправляли в села у вигляді самостійних медиків практиків [11, с. 43].



Низький освітній рівень населення, нестача медичного персоналу та лікарень у Херсонській губернії II половини XIX ст., відповідно, призводили до поширення епідемічних хвороб. Станом на 1883 р. хворі на заразні хвороби становили 13% усієї кількості хворих губернії. Така значна кількість хворих пояснюється великим поширенням у деяких місцинах венеричних хвороб та бленорейного запалення очей. В Єлисаветградському повіті (1883) майже цілі села були уражені сифілісом, та місцеве земство визнало необхідним утримувати для боротьби з ним особливий медичний персонал, що складався з особливого санітарного лікаря, фельдшериці та кількох фельдшерів [12, с. 41], що в такій кількості було днезначною мірою.

Питання про збільшення кількості фельдшерів і якість їх підготовки хвилювало громадськість ще задовго до земської реформи. Незадовільний стан медичного обслуговування, брак коштів та необхідних медичних кадрів вимагали від Медичного департаменту Міністерства внутрішніх справ і Головного медика Міністерства державного майна терміново відповідних заходів щодо розширення мережі освітніх установ із підготовки середнього медичного персоналу [14, с. 67]. Із метою підготовки якнайбільшої кількості фельдшерів Медичний департамент дозволив прийом слухачів до фельдшерських шкіл «Приказів громадського піклування». Фельдшерські школи відкривалися і при губернських лікарнях [14, с. 68], але якість підготовлених там фельдшерів була все ж таки незадовільною.

Підштовхували процес розвитку фельдшерської освіти постійні скарги як лікарів Херсонської губернії та повітових лікарень, так і дільничних лікарів на нестачу освічених та досвідчених фельдшерів. Херсонське земство, бажаючи покращити медичну частину своєї губернії, намірилося мати таких фельдшерів, які, за відсутності лікарів, могли б діяти більш або менш самостійно; підготовка ж фельдшерів з інших шкіл була настільки слабкою, що доручити їм справу народного здоров'я було дуже ризиковано [5; 10].

У земствах Херсонської губернії процес підготовки фельдшерів проходив нерівно,

земська фельдшерська школа то відкривалась, то закривалась знову і це відбилось не лише на кількості підготовлених у земській школі фельдшерів, але й у їх умовах роботи: забезпеченні житлом, низькому проценті доплати за вислугу років, малій пенсії [10, с. 158]. Херсонська губернська управа разом із лікарями в 1870 р. направила проекти статутів фельдшерської школи і положового інституту з допоміжним положовим закладом, розглянуті губернськими зборами 7 листопада 1870 р. і затверджені Міністерством Внутрішніх справ 13 жовтня 1871 р. [11, с. 105].

Результатом роботи Херсонської земської фельдшерської школи стало збільшення кількісного складу фельдшерського персоналу, подолання епідемічних хвороб, зниження смертності від виліковних хвороб, що і стане темою для подальших досліджень.

Висновки з проведеного дослідження. У Херсонській губернії наприкінці XIX – на початку XX ст. були створені відповідні умови для розвитку фельдшерської освіти, а саме: зміна суспільного ладу в Російській імперії взагалі, розвиток самоуправління на місцях та, як наслідок, передача повноважень земствам у відкритті медичних освітніх закладів, зростання кількості населення в результаті економічного піднесення регіону, поява освічених людей у процесі зростання загального культурно-освітнього рівню населення губернії і при цьому відсутність адекватної медичної допомоги як у містах, так і в сільській місцевості призвели до необхідності влаштування цивільних фельдшерських шкіл, організації яких сприяло Херсонське земство, в чому і полягала його заслуга. Вимоги ж військового часу стали передумовами появи на теренах Херсонської губернії специфічних в організації навчально-виховної діяльності військових фельдшерських шкіл.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Верхратський С.А. Історія медицини / С.А. Верхратський, П.Ю. Заблудовський. – Київ : Вища школа, 1991. – 430 с.
2. Герценштейн Г.М. К статистике фельдшеризма в России / Г.М. Герценштейн // Фельдшер. – СПб: Общественная польза, 1891. – № 8. – С. 33–36.

Таблиця 2

Назва губернії	Число жителів у губернії на 1 січня 1889 р.	Без міських населень	Фельдшерів		На скільки жителів неміського населення 1 фельдшер
			у місті	у повітах	
Херсонська	1 792 163	1 417 831	56	232	5 850
					у місті Миколаєв – 26, місті Одеса – 69



3. Загоруйко В.А. По страницам истории Одессы и Одесщины / В.А. Загоруйко. – Одесса : Одесское областное издательство, 1960. – 150 с.
4. Захарова І.В. Роль земств у розвитку народної освіти в Україні (1864–1917 рр.) : автореф. дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / І.В. Захарова. – Київ, 2002. – 20 с.
5. Земско-медицинский сборник. – Вып. I. – Москва : Типография М.П. Щепкина, 1890. – 145 с.
6. Игумнов С.Н. Очерк развития земской медицины в губерниях, вошедших в состав УССР, в Бессарабии и в Крыму / С.Н. Игумнов; под ред. С.С. Кагана. – Киев : Изд. Киевского 1-го мед. института, 1940. – 152 с.
7. Історія міст і сіл Української РСР. В 26 т.
Т. Херсонська область. – Київ: Голов. ред. Укр. рад. енцикл. АН УРСР, 1972. – 687 с.
8. Історія міст і сіл Української РСР : в 26 т.
Т. Кировоградська область. – Київ : Голов. ред. Укр. рад. енцикл. АН УРСР, 1972. – 813 с.
9. Історія міст і сіл Української РСР. В 26 т.
Т. Миколаївська область. – Київ : Голов. ред. Укр. рад. енцикл. АН УРСР, 1971. – 771 с.
10. Кузовова Н.М. Просвітницька діяльність земств Херсонської губернії (60-ті роки XIX – початок XX століття) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Н.М. Кузовова ; Херсонський державний університет. – Херсон, 2007. – 220 с.
11. Майстренко О.А. Роль Херсонського земства в медичному обслуговуванні населення у 1865–1917 рр. : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / О.А. Майстренко ; Національний пед. університет ім. Драгоманова. – Київ, 2006. – 226 с.
12. Обзор Херсонской губернии за 1883 год : Приложение к Всеподданейшему отчету Херсонского губернатора. – Х.: Типография Губернского правления, 1884. – 48 с. // ЦДІАК. Ф. 442. – Оп. 537. – Спр. 150. – 23 арк.
13. Отчет Одесского градоначальника за 1862 год // ЦДІАК. КМФ-11. – Оп. 1. – Спр. 15.
14. Рубан Н.М. Розвиток земської медицини в Україні (1865–1914 р.р.) : дис. ... канд. іст. наук : 07.00.01 / Н.М. Рубан ; Донецький національний університет. – Донецьк, 2004. – 253 с.
15. Стрельський В. Освіта в старому і новому Миколаєві / В. Стрельський // Шлях індустріалізації. – № 4591. – С. 3.
16. Стрельський В. Як розвивався капіталізм у Миколаєві / В. Стрельський // Шлях індустріалізації. – № 4728. – С. 3.
17. Т. Б. н. / Т. // Николаевский вестник. – № 11. – С. 35–36.
18. Херсон: Страницы истории (1778–1978) / [М.А. Емельянов, Е.С. Каминская, Е.Я. Дьяченко и др.]. – Симферополь : Таврия, 1978. – 80 с., 8 л. ил.

УДК 37.013 42:343.848«18/19»

ВЗАЄМОДІЯ СУБ'ЄКТІВ ПАТРОНАТУ ЗВІЛЬНЕНИХ ІЗ ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДІВ У XIX – НА ПОЧАТКУ XX СТ.

Стремецька В.О., к. і. н., доцент,
докторант кафедри початкової освіти,
Навчально-науковий інститут педагогічної освіти,
соціальної роботи і мистецтва
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Проаналізовано особливості взаємодії суб'єктів патронату звільнених з пенітенціарних закладів у XIX – на початку XX ст. Визначено основних суб'єктів, їх функції, зміст та напрями співпраці. З'ясовано, що налагодженню взаємодії між різними суб'єктами патронату сприяли розподіл функцій між ними, широке представництво різних верств населення у складі патронажних товариств, створення національних центральних комітетів тощо. Міжнародній взаємодії сприяли міжнародні пенітенціарні конгреси, з'їзди, конференції, конгреси патронату.

Ключові слова: взаємодія, суб'єкт, патронат, патронажне товариство, звільнений із пенітенціарного закладу, пенітенціарна система, пенітенціарні конгреси, конгреси патронату.

Проанализированы особенности взаимодействия субъектов патроната освобожденных из пенитенциарных заведений в XIX – начале XX вв. Определены основные субъекты, их функции, содержание и направления сотрудничества. Выяснено, что налаживанию взаимодействия между различными субъектами патроната способствовали распределение функций между ними, широкое представительство различных слоев населения в составе патронажных обществ, создание национальных центральных комитетов и др. Международному взаимодействию способствовали международные пенитенциарные конгрессы, съезды, конференции, конгрессы патроната.

Ключевые слова: взаимодействие, субъект, патронат, патронажное общество, освобожденный из пенитенциарного заведения, пенитенциарная система, пенитенциарные конгрессы, конгрессы патроната.



Stremetska V.O. INTERACTION OF SUBJECTS OF PATRONAGE OF PEOPLE RELEASED FROM PENITENTIARIES IN THE XIXth – EARLY XXth CENTURY

The features of subjects' interaction of patronage of the released from penitentiary institutions in the XIXth – early XXth century are analyzed. The main subjects, their functions, the content and the directions of their cooperation are determined. It was found out that the distribution of functions between them, the wide representation of various groups of population in the structure of patronage societies, the creation of national central committees, and so on contributed to the establishment of interaction between various patronage subjects. International cooperation was facilitated by international penitentiary congresses, conferences, congresses of patronage.

Key words: *interaction, subject, patronage, patronage society, released from penitentiary institutions, penitentiary system, penitentiary congresses, congresses of patronage.*

Постановка проблеми. Актуальною залишається необхідність оптимізації побудови патронажу звільнених із пенітенціарних установ. Не підлягає сумніву, що ефективність останнього значною мірою залежить від якості налагодження взаємодії між причетними до цього процесу суб'єктами. У період, що досліджується, був накопичений цінний досвід такої взаємодії. Його доцільно було б ретельно вивчити, адже вдалося максимально залучити до вирішення проблеми представників різних прошарків населення, професій, майнових станів, освіти тощо. Вельми актуальними вважаємо слова відомого на межі XIX – XX ст. юриста С.К. Гогеля: «Варто поширювати у суспільстві ідею про необхідність участі суспільних сил, приватної ініціативи у справі боротьби зі злочинністю, про те, що це справа усіх верств населення, про законність, про можливість і цілковиту доступність такої участі для осіб усіх станів, верств суспільства і навіть будь-якого рівня освіти» [1, с. 41]. Останнє сприятиме полегшенню перебігу процесу реабілітації колишніх ув'язнених, запобіганню рецидивної злочинності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цілеспрямована робота над розробленням моделі взаємодії суб'єктів поступітенціарного патронату (саме цей термін використовувався науковцями на межі XIX – XX ст.) бере початок у XIX ст. Це питання перебувало у колі зору таких дослідників, як Ф.М. Малінін, Г.С. Фельдштейн, С.К. Гогель, І.Я. Фойницький, О.Г. Тимофеев та інших. Окремі аспекти цієї мультидисциплінарної проблеми вивчали сучасні науковці В.С. Наливайко, О.М. Неживець, В.В. Росіхін, В. Трубніков, В. Батиргареева тощо. Безпосередньо питань патронату звільнених у визначений історичний період торкалися історик В.М. Пальченкова [2], юрист І.В. Іваньков [3] тощо. На питаннях взаємодії суб'єктів патронату увага дослідників, зокрема представників педагогічних наук, практично не зосереджувалася.

Відповідно, залишається необхідним цілісне вивчення історичного досвіду на-

лагодження процесу взаємодії між суб'єктами патронату осіб, звільнених із місць ув'язнення.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні особливостей, змісту та основних напрямів взаємодії суб'єктів патронату звільнених із пенітенціарних закладів у XIX – на початку XX ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для процесу здійснення поступітенціарного патронату у XIX – на початку XX ст. була характерною полісуб'єктність. На той час особи і структури, так чи інакше залучені до справи патронату звільнених із місць ув'язнення, вже чітко усвідомлювали необхідність налагодження тісної взаємодії між різними суб'єктами патронату. До таких суб'єктів належали: патронажні товариства різних типів, державні та муніципальні органи, особливо представники судового та тюремного відомств, окремі роботодавці та заклади трудової допомоги, церковнослужителі, науковці, ініціативні громадяни. Необхідність об'єднання зусиль у напрямі допомоги звільненим із пенітенціарних установ зумовлювалася кількома причинами. Профілактика злочинності, зокрема рецидивної, визнавалася соціально значущою, а отже, спільною проблемою, у позитивному вирішенні якої мають бути зацікавлені усі суспільні кола та інститути. Чисельність проблем звільнених із пенітенціарних закладів (відсутність житла, матеріальних засобів, роботи, зокрема робітничих інструментів, втрата соціально корисних зв'язків тощо) зумовлювала і чисельність суб'єктів, які могли ці проблеми вирішити. Тісна пов'язаність проблем злочинності та інших явищ соціальної патології (особливо жебрацтва, алкоголізму, проституції) зумовлювала необхідність залучення відповідних організацій.

Кожен із суб'єктів патронату виконував певні функції. Держава виступала організаційним, контролюючим та координувальним суб'єктом, ухвалювала відповідні законодавчі та нормативні акти, часто фі-



нансувала процес; представники тюремного відомства, зокрема тюремна адміністрація, здійснювали посередницькі функції між ув'язненим та патронажними діячами; громадські організації (товариства загальнофілантропічного та суто патронажного профілів) виступали безпосередніми реалізаторами процесу патронату. Конфесійні, світські приватні діячі часто ініціювали, забезпечували ідейне та моральне підґрунтя процесу, привносили інновації, займалися пошуками додаткових ресурсів тощо.

Значний обсяг практичної роботи з колишніми ув'язненими виконували патронажні товариства. Останні поділялися на тих, що не спеціалізувалися на допомозі безпосередньо колишнім в'язням, а працювали з різними девіантними групами населення (загального профілю), і таких, що піклувалися лише про звільнених (спеціальні товариства патронату). Так, у Великобританії товариства патронату умовно поділялися на кілька груп. До першої групи відносили організації, які ставили перед собою широку соціальну мету, зокрема і патронували звільнених (наприклад, Армія Порятунку, Християнська Місія та інші). Так, наприклад, Християнська Місія за 22 роки з початку існування охопила опікою 340 000 звільнених, 80 000 з них були забезпечені інструментами, одягом, роботою [4, с. 28]. У 1898 р. Армія Порятунку надала допомогу 787 особам, причому 35% з них повністю порвали зв'язки зі злочинним минулим [4, с. 29].

До другої групи належали організації, які засновувалися при окремих тюрмах (незалежні від уряду). Так, достатньо ефективною була діяльність товариства патронату при невеликій Бедфордській тюрмі. У 1898 р., наприклад, із 529 звільнених послугами товариства скористалися 448 осіб [4, с. 29]. Загалом допомогу від організацій цієї групи отримали 9% звільнених із місцевих тюрем, а також 79% чоловіків та 31% жінок, звільнених із каторжних тюрем [4, с. 29].

Третю групу становили патронажні товариства, затверджені урядом. Такому товариству видавали спеціальне свідоцтво; воно мало певні обов'язки, зокрема, мало публікувати в газеті та подавати до Головного тюремного управління річний звіт; водночас користувалося певними привілеями: воно мало право на урядові субсидії, могло розраховувати на допомогу з боку державних установ щодо влаштування патронуваних тощо. Одним із найбільш відомих у цій групі було Королівське товариство сприяння звільненим із тюрем. Із моменту свого заснування у 1857 р. і до кінця XIX ст.

воно допомогло 23 657 особам, протягом 1898 р. – 830 особам [5, с. 232]. До четвертої групи належали незалежні від держави громадські організації.

Взаємодія суб'єктів патронажної діяльності яскраво простежується у складі товариств патронату: «Члени товариств мають вербуватися в усіх класах і професіях, забезпечуючи сприяння не лише хазяїв-промисловців, а й майстрів, робітників і різноманітних установ» [6, с. 220]. У більшості європейських країн до складу товариств входили обов'язкові члени, як правило, службовці тюремного відомства, прокуратури, суду, місцевої адміністрації. Решта поділялася на членів-жертводавців, які робили грошові внески, та членів-опікунів, які брали на себе функцію відвідування ув'язнених у тюрмах та нагляд за ними після звільнення. До їх складу цілеспрямовано включали роботодавців: дрібних ремісників та майстрів, робітників, за сприяння яких клієнтам забезпечували роботу або інше заняття. Завдяки бажанню об'єднати представників усіх верств населення членів патронажних товариств було чимало. Так, наприклад, у 1890–1891 рр. у Рейнсько-Вестфальському тюремному товаристві нараховувалося 3 638 членів [6, с. 221].

До складу патронажних товариств могли входити на рівних правах як чоловіки, так і жінки. Однак із метою забезпечення кращого розуміння характеру та потреб клієнтів патронуваних чоловіків доручалось чоловікам, а для звільнених жінок влаштовувались дамські комітети (відділення) або самостійні жіночі товариства, як, наприклад, товариство при Сен-Лазарській тюрмі у Парижі.

Важливим суб'єктом виступали тюремна адміністрація та тюремний персонал, які добре знали ув'язнених та мали всебічно сприяти товариствам патронату у налагодженні контакту з особами, що готувалися до звільнення. Так, у Данії списки таких ув'язнених надсилювалися з тюрем до товариств патронату 4 рази на рік [6, с. 226]. Адміністрація тюрем мала надавати товариствам можливість детального ознайомлення з арештантом за всіма джерелами інформації, які вона мала, що, у свою чергу, полегшувало роботу товариств та могло убезпечити їх від помилок. Начальник місця ув'язнення мав дати звільненому свідоцтво-рекомендацію для подання до будинку працелюбності. Пенітенціарні конгреси, конгреси патронату рекомендували товариствам співпрацювати та брати до уваги відгуки тюремного начальства [7, с. 7]. Тюремні священики також залучалися до членства у товариствах патронату.



Особливо важливим для успіху діяльності вважалося сприяння осіб судового відомства, прокуратури. Так, наприклад, першим головою Марсельського товариства патронату був суддя цивільного суду, а заступник прокурора та директор тюремного округу – його членами. У товаристві патронату округу Дрьо (Dreux) у Франції головою був супрефект, членами – прокурор і мирові судді. При цьому участь у діяльності патронажного товариства була не офіційним призначенням, а їх власним бажанням.

Найбільшу кількість суперечок викликало питання взаємодії держави і патронажних товариств. Деякі дослідники XIX – початку XX ст. наголошували на тому, що патронат має бути справою приватної благодійності або громадськості, інші, навпаки, вважали, що найбільш зацікавленою у ньому є держава. Вдале поєднання цих поглядів здійснив правознавець, історик, педагог О.Г. Тимофеев, який вважав, що патронат за сутністю – це благодійна діяльність. На думку вченого, патронат є важливим доповненням тюремної системи, а отже, держава, яка бере на себе влаштування тюрем, має також займатися організацією патронату. Це логічно, оскільки держава має у своєму розпорядженні значні ресурси та величезну кількість службовців, а отже, вона здатна організувати патронат на всій державній території й охопити ним усіх звільнених. Тим не менш, як вважав О.Г. Тимофеев, для службовців, завдаткових своєю основною роботою, це додаткове нелегке зобов'язання, тому більшість із них ставитиметься до нього формально. Крім того, виникне й інша проблема: колишні злочинці дивитимуться на товариство патронату, засноване державою, як на різновид поліцейського нагляду, від якого вони намагатимуться будь-яким чином ухилитися. Як приклад, учений наводить спробу організувати державний патронат у Бельгії у 1848 р., коли королівський декрет зобов'язав для опіки над звільненими організувати окружні комітети за обов'язкової участі мирового судді та офіційних почесних осіб (нотаблів) за призначенням короля. Оскільки звільнені боялися звертатися до таких комітетів, останній із них закотився у 1870 р., тобто державний патронат виявився недовговічним [6, с. 212]. Тому автор зробив такий висновок: беручи на себе фінансовий та організаційний бік діяльності, держава не має втручатися в методи роботи патронажних товариств.

Таку точку зору висловлював і вітчизняний юрист М.Ф. Лучинський: «Держава, яка є інститутом, що охороняє законні права кожного громадянина, не може

не бути значною мірою зацікавленою в знешкодженні небезпечних елементів суспільства і разом із заходами репресивного і карально-виправного характеру, які вона застосовує у галузі суду і покарання, не може не допомагати громадським організаціям, які беруть на себе те ж завдання <...> Що стосується безпосередньо патронату над звільненими з тюрем, то державна допомога йому має бути особливо інтенсивною» [7, с. VII].

Взаємодія суб'єктів патронажної діяльності виявлялася також у спільній участі у фінансуванні товариств. Прибутки товариств патронату склалися з приватних добровільних пожертв, членських внесків, державних субсидій, допомог із боку місцевої влади, благодійних товариств, надходжень зі спеціальних тюремних фондів, процентів із власних капіталів, доходів від роботи в притулках. Членські внески не були високими, щоб не перешкоджати участі небагатих людей. Так, у Голландії член товариства вносив щорічно 2,6 флоринів, у Сен-Галленському кантоні (Швейцарія) членські внески починалися з 1 франка. Приватні пожертви були нечастими, але суттєвими надходженнями до кас товариств. Так, наприклад, у кошторисі Головного товариства патронату Франції у 1891 р. вони становили (разом із членськими внесками) 14 500 франків, або 14% всієї суми прибутків [6, с. 222]. Державні субсидії в останній чверті XIX ст. становили значну суму. Так, Лондонське королівське товариство патронату отримувало 3 000 фунтів стерлінгів, чим покривало близько 30% витрат товариства; Нью-Йоркське Товариство отримувало 5 000 доларів; у Сен-Галленському кантоні державна субсидія в 400 франків покривала 28% витрат товариства [6, с. 223].

Активно взаємодіяли з іншими суб'єктами священнослужителі різних конфесій. Доцільно зупинитися на поглядах пастора Робена, почесного секретаря Паризького протестантського товариства допомоги звільненим із в'язниць стосовно доцільності участі церкви у процесі реабілітації злочинців. Наведемо уривки його промови на Пенітенціарному конгресі у Лондоні, розміщені на сторінках газети «The Sydney Morning Herald» у 1873 р.: «Комітети переконані, що патронат не буде ефективним стосовно тих ув'язнених, які не мають бажання покращитись. Вони не менш переконані, що релігія сама по собі здатна відродити ці гарні налаштування і забезпечує ув'язнених достатньою самовитримкою для потужного протистояння спокусам після звільнення. Це можливо за допомогою Євангелія, яке



тримають у своїх руках члени-відвідувачі. Вони говорять з ув'язненими про каяття та прощення і переконують їх повернутися на шлях моралі» [8, с. 7]. Велика роль відводилася тюремним священикам.

Церковнослужителі залучалися і до здійснення постпенітенціарного патронату. Так, в Англії, якщо звільнений розміщувався товариством на роботу поза районом його впливу, товариство доручало нагляд за ним священику місцевої парафії.

Особливо активною була співпраця з церквою у Німеччині. Так, Дюссельдорфське товариство користувалося значною підтримкою духовенства. Тюремні священики мали повідомляти парафіяльним пасторам прізвища звільнених, які після виходу з в'язниці планували жити в їхній парафії. Пастори відвідували цих звільнених та їх сім'ї, сприяючи їх моральному виправленню.

Заохочувався розвиток взаємодії між окремими товариствами патронату. У 1877 р. окремі товариства, на запрошення «Reformatory and Refuge Union» (Спілка виправних закладів і притулків), заснували в Лондоні центральний комітет (Central Committee of discharged prisoners aid societies), надіславши до нього своїх представників. Із початку цей комітет збирав щорічні конференції, на яких обговорювалися засоби покращання діяльності товариств, повідомлялися позитивні результати, досягнуті окремими товариствами шляхом тих або інших нововведень. Цей центральний орган розміщував відомості про діяльність товариств у пресі, видавав брошури з метою привернути увагу суспільства до цієї проблеми. Однак найбільшою заслугою цієї установи було встановлення певного взаємодіючого зв'язку між окремими товариствами патронату; завдяки йому одне товариство збирало відомості, робило довідки для іншого, сповіщало про умови і стан робіт у тій чи іншій окрузі [9, с. 256]. Часто траплялося, що одне товариство, коли це було зручно, брало на себе піклування про звільнених арештантів, які перебували у віданні іншого товариства. Таким чином, була налагоджена система всебічної, безперервної допомоги звільненим. Такі національні центральні комітети існували і в інших країнах.

Взаємодія суб'єктів патронажної діяльності у багатьох країнах була законодавчо зафіксована. Так, у Нормальному уставі товариств покровительства особам, які звільняються з місць позбавлення волі (патронату), затвердженому 10 вересня 1908 р. (Російська імперія), йшлося про те, що товариство може складатися з необмеженої кількості осіб обох статей, усіх станів, звань

та віросповідань. Воно мало здійснювати можливе сприяння іншим аналогічним товариствам, взаємодіяти з ними та іншими благодійними установами, залученими до виконання задач товариства [7, с. 12].

Патронажні товариства також брали на себе функцію посередників між поліцією та умовно звільненими, що перебували під поліцейським наглядом. Цей різновид звільнених підлягав нагляду уповноваженої на це від товариства особи, яка надавала певні дані про них поліції. Таким чином, поліція втручалася у життя та справи умовно звільненого лише у виключних випадках. Це позбавляло цю категорію клієнтів тих утруднень, які вони відчували через поліцейський нагляд (часто звільнений через втручання поліції міг навіть втратити роботу).

Особливо корисною вважалася постійна взаємодія патронажних товариств із робітничими будинками та колоніями, будинками працелюбності та іншими закладами трудової допомоги. Деякі товариства патронату уповноважені були забезпечувати робітничі будинки, до яких відсилали колишніх арештантів, грошовими субсидіями [9, с. 262–264]. Баденські товариства патронату, наприклад, домовилися з адміністрацією Анкенбукської робітної колонії для бродяг та безпритульних, видали їй 10 000 марок та призначили щорічну субсидію; у свою чергу, колонія зобов'язувалася приймати клієнтів товариства, які могли залишатися в ній від 4 до 6 місяців (часто цей термін перевищувався). Мешканці, що перебували в цій колонії, працювали на лісових роботах, роботах із покращення ґрунту, доріг, займалися землеробством, деякими видами ремесел. У 1888 р. баденські патронажні товариства розмістили до Анкенбукської робітної колонії 12 з 382 опікуваних, тобто близько 4% [6, с. 238].

Особам, нездатним працювати в колоніях, пропонувалися будинки працелюбності. У 1888 р. Паризьке Благодійне товариство притулків для робітників відкрило так званий «asile-ouvrier», в якому безробітні, жебраки, бродяжки, звільнені з тюрем могли знайти роботу і помешкання. У зазначеному притулку вони могли залишатися до 30 днів; робота в ньому полягала у виробленні іграшок та зв'язуванні хмизу; кожен зобов'язувався напрацювати на 1,5 франки, надлишок видавався на руки [6, с. 239].

Індивідуальними суб'єктами допомоги ув'язненим та звільненим виступали приватні особи, громадські діячі. Яскравим прикладом є громадська діяльність Дж. Говарда, Ф. Гааза, С. Мартін, Е. Фрай, М. Бут та інших. Зокрема Дж. Говард (1726–1790) у 1777 р. видав твір про стан



тюрем, чим спричинив багато корінних реформ у тюремній справі [9, с. 254]. Ще однією представницею останньої групи була Е. Фрай, яка присвятила свою діяльність турботі про ув'язнених жінок, за що отримала в Англії прізвисько «ангел тюрем». У 1817 р. вона створила Асоціацію Реформації жінок-ув'язнених у Ньюгейті. Це привело до створення Британського жіночого товариства зі сприяння Реформації жінок-ув'язнених. У 1818 р. Е. Фрай дала свідчення комітету Палати общин про умови тримання у британських в'язницях. Завдяки їй була здійснена нова класифікація злочинів і злочинців, впровадженій жіночий нагляд над ув'язненими жінками, покращені умови життя в'язнів, їхнього навчання. Поступово нові критерії утримання в'язнів, патронажна діяльність поширилися на інші в'язниці країни.

Міжнародна взаємодія яскраво виявила себе під час пенітенціарних з'їздів, конгресів та згодом конгресів патронату. Їх учасники – представники різних країн – збиралися з метою обміну досвідом, визначення спільних підходів, напрямів патронажної діяльності. Перший міжнародний з'їзд відбувся у 1846 р. у Франкфурті-на-Майні, перший міжнародний конгрес – у 1872 р. у Лондоні. Протягом 1890–1911 рр. відбулося 5 конгресів патронату, майже всі у Бельгії, в Антверпені [10, с. 66].

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, незважаючи на те, що основним суб'єктом патронажної діяльності були патронажні товариства (загального та спеціального профілів, залежні та незалежні від держави, в'язниць), до цього процесу активно залучалися держава, церква, тюремні та судові службовці різних рангів, поліція, індивідуальні суб'єкти, органи та заклади трудової допомоги, окремі роботодавці тощо. Налагодженню взаємодії між різними суб'єктами сприяли розподіл функцій між ними, широке представництво різних верств населення у складі товариств,

участь членів у спільних зборах, створення національних центральних комітетів. Міжнародній взаємодії сприяли пенітенціарні конгреси, з'їзди, конференції, конгреси патронату. Доцільно продовжити вивчення теми у напрямі дослідження особливостей взаємодії суб'єктів під час патрунування неповнолітніх звільнених.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Международный союз криминалистов. Русская группа. Третий съезд русских криминалистов в Москве (4, 5, 6 и 7 апреля 1901 г.). – СПб. : Сенатская типография, 1901. – 85 с.
2. Пальченкова В.М. Истоки социального патроната над лицами, освобожденными из мест лишения свободы / В.М. Пальченкова // LEGEA SI VIATA. – 2013. – ОСТOMBRIE. – С. 56–58; Пальченкова В.М. Идея та практика тюремного патронажу в Російській імперії / В.М. Пальченкова // Держава та регіони. Серія: Право. – 2013. – № 1(39). – С. 29–33.
3. Іваньков І.В. Історико-правовий досвід створення в країнах Західної Європи системи соціального захисту осіб, які звільнялись з місць позбавлення волі / І.В. Іваньков // Електронне наукове фахове видання «Юридичний науковий електронний журнал». – 2017. – № 1. – С. 10–13.
4. Фельдштейн Г.С. Патронат. Его необходимость и принципы организации / Г. С. Фельдштейн. – СПб. : Сенатская типография, 1900. – 56 с.
5. Люблинский П.И. На смену старого права / П.И. Люблинский. – Петроград: Типо-лит. Руманова, 1915. – 440 с.
6. Тимофеев А.Г. Современное устройство в Западной Европе попечительств над освобождаемыми из мест заключения / А.Г. Тимофеев // Тюремный вестник. – 1893. – № 6. – С. 209–239.
7. Лучинский Н.Ф. Правила патроната над тюремными выпущенниками / Н.Ф. Лучинский. – СПб., 1912. – 43 с.
8. Discharged Prisoners // The Sydney Morning Herald. – 1873. – February 13. – P. 7.
9. Ашротт П.Ф. Патронат в Англии / П.Ф. Ашротт // Тюремный вестник. – 1899. – № 6. – С. 253–264.
10. Беляева Л.И. Патронат в России (XIX – начало XX в.) : Учебное пособие / Л.И. Беляева. – М. : Акад. МВД России, 1996. – 115[1] с.



УДК 378.091.21:39

ІСТОРИЧНА РЕТРОСПЕКТИВА ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ

Ткаченко О.М., д. пед. н., професор,
завідувач кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти
Центральноукраїнський державний педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

У статті розглянуто основні етапи становлення етнопедагогічного та компетентнісного підходів в освіті, що визначають потребу і зміст процесу формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, вихователя; виокремлено різні аспекти дослідження цього питання, що віддзеркалюють напрями розвитку сучасної науки, зокрема педагогіки, психології й етнології.

Ключові слова: професійна компетентність педагога, етнопедагогічна компетентність, формування етнопедагогічної компетентності, етапи становлення проблеми формування етнопедагогічної компетентності вчителя-вихователя.

В статье рассматриваются основные этапы становления этнопедагогического и компетентностного подходов в образовании, которые определяют содержание процесса формирования этнопедагогической компетентности будущего учителя, воспитателя; выделяются разные аспекты исследования этого вопроса, которые отражают направления развития современной науки, в частности в области педагогики, психологии и этнологии.

Ключевые слова: профессиональная компетентность педагога, этнопедагогическая компетентность, формирование этнопедагогической компетентности, этапы становления проблемы формирования этнопедагогической компетентности учителя-воспитателя.

Tkachenko O.M. HISTORICAL RETROSPECTIVES FOR THE FORMATION OF ETHNIC PEDAGOGICAL COMPETENCY OF FUTURE FACTS IN THE FIELD OF EDUCATION

The article deals with the main stages of the formation of ethnopedagogical and competent approaches in education, which determine the need and content of the process of forming the ethnopedagogical competence of the future teacher, educator; different aspects of the study of this issue are highlighted, reflecting the directions of development of modern science, in particular pedagogy, psychology and ethnology.

Key words: professional competence of the teacher, ethnopedagogical competence, formation of ethnopedagogical competence, stages of the formation of the problem of forming the ethnopedagogical competence of the teacher-educator.

Постановка проблеми. Інтеграція української системи вищої професійної освіти до світового освітнього простору, потреба в розв'язанні глобальних проблем входження людини в соціальний світ, що пов'язані з тенденціями до етнічного відродження, інтенсифікації міжетнічних контактів, адаптації людини в багатонаціональному світі, зумовлюють необхідність підготовки компетентного фахівця в галузі освіти, який є носієм своєї національної культури та спроможний урахувувати в професійній діяльності педагогічні надбаня різних народів. Професійною рисою такого фахівця є його етнопедагогічна компетентність, яку ми трактуємо як різновид педагогічної компетентності, що є динамічним особистісним утворенням фахівця в галузі освіти, яке передбачає опанування педагогом системи етнопедагогічних знань, умінь і навичок кваліфікованого опрацювання надбань світової народної педагогічної культури, урахування актуальності окремих її елементів у проце-

сі осмислення педагогічної теорії та організації сучасної педагогічної практики.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Компетентнісний підхід в освіті та його основні категорії схарактеризовано В.І. Байденком, О.Г. Бермусом, Н.М. Бібік, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, А.В. Хуторським та іншими. Питання трактування різних видів професійно-педагогічної компетентності, специфіки організації процесу формування цього особистісного утворення висвітлювались у працях О.Б. Бігич, І.О. Зимньої, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, А.К. Маркової, В.В. Радула, С.А. Ракова, В.О. Сластьоніна, Л.Л. Хоружої й інших науковців.

Здобутки етнопедагогіки як науки аналізували в працях Г.Н. Волков, В.І. Кононенко, В.Г. Кузь, Н.В. Лисенко, В.А. Мосіяшенко, Є.Н. Приступа, М.Г. Стельмахович, О.В. Сухомлинська, Є.І. Сявавко, Т.П. Усатенко, Г.Г. Філіпчук, М.А. Хайруддінов. На важливість етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя та формування



в нього етнопедагогічної культури звертали увагу В.О. Ніколаєв, М.Г. Харитонов. Історіографічні аспекти проблеми формування етнопедагогічної компетентності розглядалися раніше автором статті, але вони потребують оновлення в контексті розвитку науки, що й зумовило мету й завдання статті.

Постановка завдання. Мета статті – історичний аналіз становлення проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутнього педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вивчення проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти зумовило потребу її історичного огляду. Історіографічний аналіз послугував інструментом для диференціювання етапів розвитку проблеми у двох напрямках: у контексті розвитку етнопедагогіки як науки й у руслі розвитку компетентнісного підходу в освіті. Межі етапів умовні: кожен наступний є продовженням і розвитком попереднього на іншому якісному рівні.

В етнопедагогічному напрямі становлення проблеми розмежовано такі етапи: 1) XVII століття – перша пол. XIX століття; 2) друга пол. XIX століття – поч. XX століття; 3) 20–40-і роки XX століття; 4) 50-і – поч. 70-х років XX століття; 5) сер. 70-х – поч. 90-х років XX століття; 6) поч. 90-х років XX століття – поч. XXI століття.

Для першого етапу характерними є звернення науковців і педагогів-практиків до народного виховного досвіду, побудова на цій основі тогочасних педагогічних теорій, підготовка до розроблення категорійного апарату етнопедагогіки.

Дослідники проблем етнопедагогіки звертають увагу на те, що етнопедагогічні знання зародились у період утворення першої етнічної спільності, диференціювались згідно з розвитком етнічних культур, у давніх писемних пам'ятках віддзеркалені ще в II тис. до н. е. Є.І. Сявковко появу двох педагогічних систем – офіційної й народної – пов'язує з епохою Київської Русі. Утілені в народній педагогіці гуманістичні педагогічні традиції, на думку дослідниці, представлені ще в писемних пам'ятках XII–XIII ст.

Традиційно фундатором ідей важливості вивчення народної педагогіки, побудови процесу навчання та виховання з урахуванням етнічних особливостей певної групи людей у європейській педагогічній культурі вважають Я.А. Коменського, який створив свою «Велику дидактику», ґрунтуючись на засадах чеської народної педагогіки. Ще до появи відомого твору Я.А. Коменського ідеї навчання на традиціях рідної культури й народного виховання звучали у тво-

рах таких видатних українських педагогів, як І. Вишенський, Є. Славинецький. За реалізацію ідеї народності виховання виступали П.П. Білецький-Носенко, І.П. Котляревський, І.С. Орлай, Г.С. Сковорода. Підтримуючи потребу виховання патріотизму, Г.С. Сковорода важливим педагогічним завданням уважав формування в покоління, які підростають, поваги до інших народів.

Визначаючи народність принципом функціонування школи, представники вітчизняної наукової педагогічної думки XIX століття О.В. Духнович, П.О. Куліш, М.О. Максимович, І.А. Ставровський, М.А. Тулов передбачали освіту рідною мовою, вивчення історії рідного краю, втілення в практику традицій народної педагогіки, розвиток народної творчості.

Піднесення ідей народної педагогіки в офіційній педагогіці збіглося зі зростанням інтересу до дитини в інших галузях науки. Розуміння дитини як людини з особливим світосприйняттям, що відрізняється від дорослого, на думку французького історика Ф. Арієса, активно розвивалось лише в XV–XVI століттях. Тоді дитину почали розглядати не як «маленького дорослого», оцінювати її вчинки не за традиційною для дорослого шкалою. В епоху романтизму ці тенденції закріпились у культурі дитинства, що яскраво відображено насамперед у художньому пізнанні дитини, на чому наголошує І.С. Кон [4, с. 12]. Названі тенденції підготували появу в окреслений період досліджень етнографічного характеру, здебільшого звітів мандрівників, у яких віддзеркалено способи виховання дітей у певних народів. Пізніше вони стають предметом спеціального вивчення етнографів, істориків, фольклористів.

На другому етапі науковцями стверджується ідея народності у вихованні, звертається увага на важливість побудови системи освіти з урахуванням культурних надбань певного народу; вводиться в науковий обіг термін «народна педагогіка», вирізняється термін «народне виховання»; здійснюється збирання фольклорних матеріалів, що стосуються життя дитини, дитячої субкультури.

Український педагог О.В. Духнович у перший підручник із педагогіки в Україні, створений у 1857 році, закладає ідею патріотичного виховання учнів і вчителів, формування в них шанобливого ставлення до інших народів, передбачає введення до навчальних планів шкіл народного співу, землеробства, садівництва, бджільництва, квітництва, в'язання, різьбярства та інших традиційних народних ремесел і засобів виховання. Свій підручник О.В. Ду-



хнович називає «Народная педагогія на користь училищ та вчителів сільських», а отже, вводить до наукового тезаурусу поняття «народна педагогіка».

Яскравим представником педагогічної думки цього періоду вважається К.Д. Ушинський, який проголошує важливість створення національних систем виховання, де враховується національна ідея «виховання в кожного народу» [9, с. 228]. К.Д. Ушинський визначає сутність і формулює вимоги принципу народності виховання, закріплює в науковому вжитку термін «народна педагогіка», вводить поняття «народне виховання», що слугує поштовхом для їх наукового розроблення; дає характеристику деяким елементам процесу формування моральної культури в традиційному російському вихованні в різних верств населення, акцентує увагу на багатоманітності засобів народної педагогіки, потреби культурних міжнародних зв'язків у галузі педагогіки. Він звертає увагу науковців на етнопедагогічні проблеми, підкреслює їх актуальність, за словами Є.І. Сявавко, «робить народну педагогіку набутком педагогічної науки» [8, с. 41].

На цьому етапі спостерігається осмислення й узагальнення періоду в українській педагогічній думці, який О.В. Сухомлинська назвала періодом «педагогічної думки і школи Козацької доби» [7, с. 65]. Багатий матеріал про традиції козацького виховання зібраний Д.І. Яворницьким. До умов формування певних якостей особистості в козаків у процесі дослідження феномена та історії Запорізької Січі звертався Я.П. Новицький, який наполягав на освітній і виховній цінності курсів краєзнавства, фольклору, етнографії. М.П. Драгоманов, утверджуючи національні традиції у вихованні, займався фольклористською роботою, познайомив світ із болгарським фольклорним матеріалом, який, безперечно, мав вагу для виховання як дітей болгар, що проживали на території України, так і дітей українців. Твори Б.Д. Грінченка, М.М. Коцюбинського, В.С. Стефаніка, І.Я. Франка проникнуті любов'ю до рідного краю та народної творчості, описують традиційні стосунки батьків і дітей, способи виховного впливу, притаманні не лише українцям, а й російському, молдавському, циганському населенню України.

Б.Д. Грінченко, торкаючись проблем підготовки вчителів, наголошував на важливості вивчення в університетах курсів народознавства та народної педагогіки. На цінності введення в учительських семінаріях, університетах курсів українознавства наголошував й М.М. Аркас. П.Ф. Каптерев

писав, що для досягнення виховного ідеалу вчитель повинен вільно оперувати «всім педагогічним досвідом людства», акцентуючи увагу на важливості для педагога етнопсихологічних та етнопедагогічних знань і вмінь [3, с. 60].

І.С. Кон вважає, що в дореволюційній російській етнографії «світ дитинства не займав самостійного місця» [4, с. 14]. Тому етнографічний матеріал, який стосується традиційного дитинства українців, можна знайти в роботах відомих етнографів і фольклористів того часу: М.С. Грушевського, К.М. Сементовського, Ю.А. Федьковича, П.П. Чубинського та інших.

В Україні в 1889–1890 роках етнографічне дослідження життя дітей Південної Київщини організував М.Ф. Грушевський, започаткувавши вітчизняне наукове дослідження проблем етнографії дитинства. Науковець уважав за необхідне вивчати дитину, зважаючи на духовне життя селян, і розглядати його в єдності історичних, економічних умов.

Третій етап знаменується вивченням різних аспектів дитячого життя, ширшим їх охопленням у педології та етнології, збільшенням кількості порівняльних кроскультурних досліджень дитинства в етнопсихології, введенням до наукового вжитку терміна «етнографія дитинства»; переростанням описової етнографії дитинства в теоретичну; визнанням окремими науковцями народної педагогіки як розділу педагогіки; уточненням вимог до вчителя, пов'язаних із його етнопедагогічною культурою.

На цьому етапі особлива увага провідними педагогами приділяється проблемам національного виховання, які висвітлюються в підручниках із педагогіки, обговорюються в періодичних виданнях, розв'язуються на рівні практичної діяльності.

Освітні діячі періоду Української Народної Республіки проголошували й утілювали в життя ідеї народності виховання. На ідеях народного виховання будували свою педагогічну діяльність А.С. Макаренко, С.Т. Шацький.

20–30-і роки ХХ століття в Україні знаменуються створенням дитячих садків, національних шкіл і педагогічних навчальних закладів, у яких навчання здійснювалося рідною мовою на основі врахування самотутньої національної культури, етнічної самосвідомості учнів, вихованців. Наприклад, лише в Одеській губернії в 1923 році працювало 306 шкіл для дітей національних меншостей: 116 німецьких, 82 єврейські, 10 болгарських, 2 польські, по одній грецькій, вірменській, чеській, грузинській, шведській школі [5, 43].



Потреби практики висувають відповідні проблеми перед вищою педагогічною школою. Аналізуючи проблеми національного виховання та освіти, автор підручника з педагогіки С.Й. Гессен («Вступ до прикладної філософії», 1923) наголошує, що лише в умовах національної освіти народ, зважаючи на досягнення минулих поколінь, може виявити свій творчий потенціал, прилучитись до «загальнолюдської культури» [2, с. 357]. Визначені ідеї пропагуються викладачами, впливають на формування професійної культури майбутніх учителів.

Етнографи в цей період дійшли висновку: дитячий побут має свою специфіку, що зумовлено відмінністю психіки дитини й дорослого; його не можна розглядати як відбиток етнографії дорослих; діти мають особливу мову, коло знань, мистецтво. Якщо в XIX – на початку XX століття життя дитини, дитячий фольклор уносили до загального опису народного побуту, то в 20-і роки XX століття проблеми етнографії дитинства стають предметом самостійних досліджень. Радянські вчені розширили тематику таких досліджень, висунули проблему вивчення фольклору й народної педагогіки як важливе завдання етнографії та фольклористики. Уживання Г.С. Виноградовим у 20-і роки XX століття терміна «етнографія дитинства» виявилось поштовхом для відокремлення нової галузі етнології, що відіграло важливу роль у подальшій долі й етнопедагогіки.

У 30–40-х роках XX століття в Західній Європі, США під впливом неофрейдистської теорії культури й особистості розширились межі вивчення способів соціалізації дітей. Проблеми етнографії дитинства почали вивчатись диференційованіше. Відбувся поворот від описової етнографії дитинства до теоретичної.

Четвертий етап – етап активного вивчення здобутків народної педагогіки окремих народів, початку систематичних досліджень соціалізації особистості, спроб кодувати зібраний матеріал; уведення до наукового вжитку терміна «етнопедагогіка», створення перших підручників з етнопедагогіки та української етнопедагогіки.

У післявоєнні роки зросла кількість робіт, присвячених етнографії дитинства. Були спроби узагальнення народної педагогіки адигейців, азербайджанців, вірмен, грузинів, киргизів, татар, узбеків, чувашів та інших народів. Усі ці дослідження за безперечної наукової цінності мали й низку недоліків. На думку І.С. Кона, здебільшого вони монографічні, їм притаманна описовість, атеоретичність, у них не диференціюється норма чи звичай залежно від класової

належності сім'ї, особливостей оточення, статі дитини тощо [4, с. 19].

Деякі аспекти етнографії дитинства представлено в комплексному дослідженні сімейного побуту та звичаїв українського народу О.М. Кравець. Видано низку робіт із проблем української народної дитячої іграшки, української народної дидактики, історії народних педагогічних поглядів у світлі фольклорних, етнографічних та археологічних досліджень (Д.І. Фіголь (1956), Ю.П. Ступак (1960), Л.І. Граціанська (1968), В.А. Мирний (1968), С.Д. Бабішин (1973), інші).

Творчо застосовує ідеї української народної педагогіки в практиці В.О. Сухомлинський. Він розвиває ідеї гуманного підходу до дітей, здобутки в галузі морального, фізичного, естетичного, трудового, екологічного виховання. На думку В.О. Сухомлинського, багато шкоди завдало педагогіці те, що «про народну педагогіку ніхто досі серйозно не думав» [6, с. 32].

У 1966 році видається праця Г.Н. Волкова, в якій він уперше у вітчизняному науковому просторі вводить до наукового вжитку й дає наукове визначення терміна «етнопедагогіка».

У 70-і роки XX століття виходять роботи М.Г. Стельмаховича (1971 рік), Є.І. Сявакко (1974 рік), у яких подано результати досліджень традицій української народної педагогіки, її історичного розвитку. Теоретичні знахідки та деякі результати польових досліджень Є.І. Сявакко у складі експедицій Державного музею етнографії та художніх промислів АН УРСР влітку 1971–1972 років викладені в дисертації з теми «Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку», яка була захищена в 1975 році.

В етнології роботи Ф. Боас, Р. Бенедикт, М. Мід започаткували систематичне дослідження процесів соціалізації. Е.Х. Еріксон організовує дослідження дитинства на основі порівняння двох племен американських індіанців. У цей період зарубіжні етнографи все частіше звертаються до вивчення дитинства в індустріально розвинених націях, що виявляє залежність батьківських ідеалів, установок і методів навчання й виховання від класових детермінант, їх неоднорідність у різних соціальних верствах і на різних етапах історичного розвитку суспільства. Етнографічні матеріали цього періоду, на думку І.С. Кона, демонструють «багатомірність і складність процесів соціалізації», доводять «існування певних транскультурних універсальних, констант у змісті, методах та інститутах соціалізації» [4, с. 27].

У цей період початок сучасній історії дитинства поклав Ф. Арієс. У руслі досліджень



етнопсихологічного й культурологічного характеру М. Мід виявила закономірності в появі конфліктів між поколіннями, що збагатило й етнопедagogічну теорію.

П'ятий етап вирізняють розроблення складників народної педагогіки, розширення проблематики вивчення української народної педагогіки, спроби порівняльного вивчення здобутків різних народів у галузі педагогіки, створення й удосконалення навчальних посібників з етнопедagogіки, поява методологічних досліджень (Ю.А. Рудь, 1980) і наукових досліджень проблем етнопедagogіки докторського рівня (М.Г. Стельмахович, 1990).

На цьому етапі виділяються та вивчаються основні складники народної педагогіки, зокрема українське родинознавство, українська народна дидактика, українська народна виховна практика (М.Г. Стельмахович, 1985, 1989), поглиблюються уявлення про традиції трудового виховання українців (Т.І. Мацейків, 1984), тривають дослідження українського дитячого фольклору (Г.В. Довженко, 1981, 1991; К.В. Луганська, 1991). З'являються ґрунтовні розгорнуті дослідження В.Ф. Афанасьєва (1979), А.Е. Измайлова (1991), у яких у контексті конкретної етнокультури висвітлюються народнопедagogічні традиції народів Середньої Азії, Сибіру, Далекого Сходу.

У цей період створюється новий підручник з етнопедagogіки (Г.Н. Волков, 1974), що виявляє оновлені погляди на його структуру і зміст, а отже, і зміст етнопедagogічної компетентності майбутнього вчителя.

В етнології, психології з 1970-х років націлено проводяться різнобічні вивчення проблем соціалізації дитини, з'являються, як зазначають І.С. Кон, Є.В. Суботський, дослідження «соціалізації дітей в аспекті міжпоколінної трансмісії культури, з урахуванням історії суспільства та еволюції його виховних інститутів» [4, с. 17]. У дослідженнях дитинства помітна тенденція до співвіднесення його із соціальною структурою суспільства, способами виробництва матеріальних цінностей, системою суспільних відносин тощо. Низка досліджень культурологічного характеру зорієнтована на вивчення вікового символізму, тобто вікових стереотипів, символізації вікових процесів, вікової субкультури. В етнопсихології набувають популярності експериментальні методи дослідження проблем соціалізації дитини. В етнології та суміжних науках простежується розмежування соціально-нормативних еталонів дитинства і власне дитячої субкультури.

З 1983 по 1992 роки в Інституті етнографії імені М. Миклухо-Маклая АН СРСР

здійснюється перша в радянській етнографії спроба комплексного дослідження традиційних засобів і форм соціалізації дітей і підлітків у деяких народів Сибіру, Східної, Передньої та Південної Азії, Австралії, Океанії, Індонезії, а отже, створюються передумови для вдосконалення етнопедagogічних досліджень, якісного з наукової позиції порівняння виховних систем різних народів.

На шостому етапі простежується уточнення структури народної педагогіки; активне відродження здобутків народної педагогіки різних народів; ствердження важливості етнопедagogічної підготовки майбутніх учителів і вихователів; поява низки підручників і навчальних посібників з етнопедagogіки.

В етнографії дитинства досконалішими стали методи дослідження та підходи до вивчення проблем соціалізації дитини; з'явилися масові статистичні дослідження, що ґрунтуються на узагальненні вторинних даних; традиційними стають дослідження комплексного типу, у яких опис і якісний аналіз положення й виховання дітей групи народів відбувається на основі всіх доступних етнографічних джерел і наукової літератури. Вивчення дитячої творчості, дитячої гри, іграшки, особливостей формування дитячої та підліткової субкультур здійснюється вітчизняними фахівцями (Н.В. Аксьонова (2006), Л.М. Герус (1997), М.В. Гримич (2008), М.П. Маслов (2000), О.С. Найден (1999), В.М. Осадча (2000), інші). Дослідження цих проблем на сучасному етапі, на думку І.С. Кона, вимагає систематичних порівняльних міжкультурних досліджень.

Українська етнографія дитинства поповнюється дослідженнями з історії питання (Н.С. Побірченко (2000); О.О. Боряк (2006), І.М. Щербак (2004)). У 2008 році співробітниками Інституту мистецтвознавства, фольклористики та етнології ім. М.Т. Рильського в серії «Народна культура українців» підготовлено до видання книгу «Діти. Дитинство. Дитяча субкультура», у якій подано напрацювання українських етнологів у галузі етнографії дитинства та здійснена спроба відродити маловідомі роботи українських дослідників минулих років.

Проводиться низка конференцій, присвячених проблемам етнопедagogіки й етнопедagogічної підготовки майбутнього вчителя (наприклад, Перші Всеукраїнські педагогічні читання «Проблема української народної педагогіки в науковій спадщині Мирослава Стельмаховича» (13–14 травня 2004 року, м. Івано-Франківськ), Всеукраїнська науково-практична конференція «Марка Грушевського читання» (29 листо-



пада 2006 року, м. Київ), Всеукраїнська науково-теоретична конференція «Виховання майбутнього педагога на основі національної культури і вічних духовних цінностей: історія та перспективи розвитку» (5–7 грудня 2006 року, м. Харків), XI Всеукраїнська науково-практична конференція «Образ дитини у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях (3–4 листопада 2011 року, м. Харків)).

У дослідженнях з народної педагогіки в цей період більше уваги приділяється історичним аспектам проблеми, українська народна педагогіка розглядається як система, повніше представлені її складники: козацька педагогіка, українська педагогічна деонтологія, етнолінгводидактика. О.В. Сухомлинська наголошує на доцільності розгляду етнопедагогіки «як методологічної засади педагогічних досліджень» [7, с. 23].

Цей етап характеризується значним збільшенням в Україні кількості наукових педагогічних досліджень у галузі української етнопедагогіки, традицій виховання в різних народів, етнопедагогічних аспектів змісту загальної та педагогічної освіти.

Вітчизняні науковці констатують посилений інтерес учених Великобританії, Іспанії, Китаю, Німеччини, Норвегії, Франції, Японії та інших країн до проблем народної педагогіки. Вивчення й відродження виховних традицій у різних народів набуває своєї популярності як чинник стабілізації міжнаціональних відносин, джерело формування міжетнічної толерантності, екологічного та валеологічного виховання, засіб підвищення професійної компетентності вчителів і вихователів.

Відновлення національних традицій, побудова педагогічного процесу з урахуванням народнопедагогічного досвіду неможливі без спеціальної підготовки вчителів, що зумовило створення українськими та зарубіжними науковцями навчальних посібників з етнопедагогіки, української етнопедагогіки, українознавчих аспектів педагогічної освіти, частина яких підготовлена за участю співробітників науково-методичного центру «Українська етнопедагогіка і народознавство», створеного в 1993 році на базі АПН України і Прикарпатського національного університету ім. В. Стефаніка.

Усе частіше автори підручників із педагогіки, різних її розділів звертаються до висвітлення етнопедагогічних аспектів. Усе це засвідчує «визрівання», за словами Є.І. Сявко, проблеми «використання етнопедагогіки в професійній підготовці вчителя» [8, с. 49], що віддзеркалено й у появі серії кандидатських робіт, присвячених підготовці студентів до грамотного застосування народних традицій у сучасному вихованні.

У становленні проблеми в контексті розвитку компетентнісного підходу в освіті виокремлено такі етапи: 1) 1959–1970 роки; 2) 1971–1990 роки; 3) 1991–2003 роки; 4) із 2004 року – донині.

Одні дослідники вважають, що справжнім «засновником компетентнісного підходу був Аристотель, інші – що «фундамент класичного пізнання» почав закладати ще Сократ, який запропонував «формувати особистий досвід не шляхом передання «готових» знань, а через організацію діяльності свідомості з породження їх суті» [1, с. 23].

Вагомий внесок у розроблення компетентнісного підходу до професійної підготовки вчителів наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть зробив П.Ф. Каптерев, який розподіляв усі якості особистості педагога на об'єктивні та суб'єктивні, пов'язані з науковою підготовкою й учительським талантом [3, с. 595]. У 1885 році П.Ф. Каптерев дає визначення компетентності, яке близьке за змістом до сучасних характеристик професійної компетентності педагога.

Традиційними для сучасної науки вважаються погляди на становлення й розвиток компетентнісного підходу, закріплені в роботах І.О. Зимньої. Розвиваючи її ідеї, у становленні поняття «педагогічна компетентність», складником якої є етнопедагогічна компетентність, в українській науковій думці можна виділити чотири етапи.

Для першого етапу характерним є введення до наукового обігу категорій «компетенція» (Н. Хомський, 1965; Р. Уайт, 1959), розроблення в межах трансформаційної граматики й теорії мови різних видів мовної компетенції, зокрема й комунікативної (Д.Х. Хаймс); створення передумов для розмежування понять «компетенція» і «компетентність», розроблення поняття «професійна компетентність».

Другий етап вирізняється застосуванням категорій «компетенція» та «компетентність» у ширшому колі галузей науки і практики (теорії та практиці навчання мови, професіоналізмі в управлінні, менеджменті, у соціальній психології, у професійній освіті); розробленням поняття «соціальні компетенції/компетентності»; створенням різних класифікацій компетенцій; виділенням Н.В. Кузьміною понять «педагогічна компетентність» (1985), «професійно-педагогічна компетентність» (1990).

У цей період науковці поняття «компетентність» і «компетенція» застосовують як для опису кінцевого результату навчання, так і для опису різних властивостей особистості; для отримання вичерпнішого уявлення про ключове поняття збільшують кількість видів компетенцій. Так, Дж. Ра-



вен у 1984 році дає розгорнуте тлумачення компетентності як складного утворення та пропонує низку її видів, які виконують і функцію компонентів.

Водночас у межах соціальної психології Ю.М. Ємельянов, Є.С. Кузьмін (1985), Л.А. Петровська (1989) досліджують компетентність у спілкуванні, розглядають сутність поняття комунікативна компетентність, особливості її формування через тренінг.

І.А. Зязюн, І.Ф. Кривонос, Н.М. Тарасевич, В.А. Семиченко та інші українські науковці в 1979 році завершили розроблення концепції педагогічної майстерності, у межах якої ще не називається й, по суті, обговорюється проблема професійної компетентності вчителя.

Проблему формування компетенцій як результату професійної освіти розглядають Н.В. Кузьміна, А.К. Маркова. У 1990 році Н.В. Кузьміна для педагогічної діяльності виділяє професійно-педагогічну компетентність, яка складається з п'яти елементів чи видів.

На третьому етапі продовжується розмежування понять «компетенція» й «компетентність»; виділяються компетенції, що повинні формуватись у процесі здобуття загальної середньої освіти; порушується проблема визначення ключових компетенцій, які мають набути школярі; після чіткої характеристики в контексті психології праці поняття «професійна компетентність» стає предметом спеціального вивчення та набуває особливої вагомості в межах акмеології; уточнюється список «базових навиків», формування яких важливе для високоякісної професійної освіти.

Зорієнтованість на формування в учнів певних компетентностей в Україні закріплена Концепцією загальної середньої освіти (затверджена Постановою Колегії МОН України та Президією АПН України 22 листопада 2001 року). Українські науковці (Н.М. Бібік, Л.С. Ващенко, О.І. Локшина, О.В. Овчарук, Л.І. Паращенко, О.І. Пометун, О.Я. Савченко, С.Е. Трубачева) за матеріалами дискусій, організованих у межах проекту ПРООН (Програма розвитку ООН) «Освітня політика та освіта «рівний рівному», зважаючи на особливості розвитку національної системи освіти, у 2004 році розробили комплекс ключових компетентностей.

Розроблення понять «професійна компетентність», «професійна компетентність учителя» відбувається завдяки низці робіт А.К. Маркової (1993, 1996, 2002), в яких запропонована розроблена психологічна концепція професійної компетентності вчи-

теля. З акцентом на соціально-психологічний і комунікативний аспекти професійної компетентності вчителя результати дослідження Л.А. Петровської розвиваються Л.М. Мітіною, яка наголошує на важливості особистісного й професійного зростання вчителя (1994, 2003). Як елемент педагогічної майстерності професійна компетентність учителя продовжує вивчатись групою науковців під керівництвом І.А. Зязюна (Київ – Полтава), співвідносять професійну компетентність учителя з педагогічною майстерністю в межах готовності вчителя до професійної діяльності В.О. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, О.І. Мищенко, Є.М. Шиянов, розглядає комунікативну компетентність педагога як умову оптимізації виховного процесу І.Д. Бех.

На цьому етапі в Україні з'являються кандидатські дослідження, присвячені проблемам формування компетенцій і компетентностей різних видів у школярів, студентів; збільшується кількість докторських досліджень із проблем професійної підготовки вчителя; розпочинається робота над створенням концепції формування життєвої компетентності особистості.

Для четвертого етапу особливим є превалювання дослідницької позиції про важливість реалізації вимог принципів підготовки фахівців у будь-якій галузі на новій концептуальній основі в межах компетентнісного підходу. На цьому етапі розвитку наукової думки педагогічна компетентність стає предметом усебічного наукового аналізу; удосконалюється вивчення різних видів компетентності фахівців певних профілів; збільшується кількість кандидатських і докторських досліджень, пов'язаних із проблемами реалізації компетентнісного підходу у вищій педагогічній школі; з'являються ґрунтовні докторські дослідження різних видів професійної компетентності вчителя, у яких висвітлено теоретичні й практичні аспекти становлення професійної компетентності майбутнього педагога (перші з них – Л.Л. Хоружої (2004), С.А. Ракова (2005), О.Б. Бігич (2005)).

В Україні вчені все частіше порушують проблеми формування в майбутніх учителів етнокультурної, міжкультурної, соціокультурної компетентностей, підготовки їх до роботи в полікультурному суспільстві. Такі напрями вдосконалення професійної підготовки майбутніх педагогів виявляються неякісними запри низького рівня сформованості в цих фахівців етнопедогогічної компетентності.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз змісту різних етапів становлення проблеми у двох напрямках засвідчив її



актуальність для сучасного періоду розвитку педагогіки вищої школи, потребу фахівців-освітян у продуктивному опрацюванні багатоміжових надбань народної педагогіки, дав змогу виявити тенденції в розв'язанні окремих аспектів проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутніх фахівців у галузі освіти з ґрунтуванням на досягненні низки педагогічних та інших наук. Перспективами вивчення проблеми є особливості формування етнопедагогічної компетентності в майбутніх фахівців різних профілів тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаревская Е.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич // Педагогика. – 2004. – № 10. – С. 23–31.
2. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию / С.И. Гессен. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 448 с.

3. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев; под ред. А.М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.

4. Кон И.С. Этнография детства. Историографический очерк / И.С. Кон // Этнография детства: традиционные формы воспитания детей и подростков у народов Восточной и Юго-Восточной Азии / под ред. И.С. Кона. – М.: Наука, 1983. – С. 9–51.

5. Майборода В.К. Вища педагогічна освіта в Україні: історія, досвід, уроки (1917–1985 рр.) / В.К. Майборода; за ред. В.І. Лугового. – К.: Либідь, 1992. – 196 с.

6. Стельмахович М.Г. Народна педагогіка / М.Г. Стельмахович. – К.: Радянська школа, 1985. – 312 с.

7. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: А.П.Н., 2003. – 68 с.

8. Сявко Є. Етнопедагогіка: сучасний стан досліджень / Є. Сявко // Науково-методологічний вісник. – 1995. № 3. – С. 39–51.

9. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании / К.Д. Ушинский // Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. / К.Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1 / сост. С.Ф. Егоров. – 1988. – С. 194–256.

УДК 373.3(477.87) «XIX ст./XXI ст.»

ОСОБЛИВОСТІ УПРАВЛІННЯ ДІЯЛЬНІСТЮ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ ЗАКАРПАТТЯ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ – ПОЧАТОК ХХІ СТОЛІТТЯ)

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

Управління освітніми закладами є важливою умовою забезпечення їх ефективної діяльності. Освіта завжди виконувала замовлення конкретної держави щодо формування у підростаючого покоління готовності до виконання громадянських обов'язків. Отже, державне управління освітою залежало від особливостей державної політики в галузі освіти, особливо на тих територіях нашої держави, які постійно змінювали державно-територіальне підпорядкування, зокрема Закарпаття. У статті здійснено аналіз особливостей управління початковими школами Закарпаття в контексті його входження до складу різних держав упродовж другої половини ХІХ – початку ХХІ століття.

Ключові слова: *початкова школа, державне управління, органи управління освітою, Закарпаття.*

Управление образовательными учреждениями является важным условием обеспечения их эффективной деятельности. Образование всегда выполняло заказ конкретного государства по формированию у подрастающего поколения готовности к выполнению гражданских обязанностей. Следовательно, государственное управление образованием зависело от особенностей государственной политики в области образования, особенно на тех территориях нашего государства, которые постоянно меняли государственно-территориальное подчинение, в частности Закарпатье. В статье осуществлен анализ особенностей управления начальными школами Закарпаття в контексте его входения в состав различных государств на протяжении второй половины ХІХ – начала ХХІ века.

Ключевые слова: *начальная школа, государственное управление, органы управления образованием, Закарпатье.*



Fizeshi O.Y. PECULIARITIES OF THE MANAGEMENT OF THE ACTIVITY OF THE PRIMARY SCHOOLS IN THE TRANSCARPATHTIA (THE SECOND HALF OF THE XIX – THE BEGINNING OF THE XXI CENTURY)

The management of educational institutions is an important condition for ensuring their effective activity. The education has always fulfilled the commissions of a particular state for the purpose of to form a readiness to perform public duties in the younger generation. Hence public administration by the education depended on the peculiarities of state policy in the field of education. This fact is especially noticeable in those territories of our state, which constantly had changed the state and territorial subordination, in particular the Transcarpathia. In this article the author has analyzed the peculiarities of the management of the primary schools of the Transcarpathia in the context of the entry of the Transcarpathia into different states during the second half of the XIX century - the beginning of the XXI century.

Key words: elementary school, state administration, educational authorities, Transcarpathia.

Постановка проблеми. В умовах трансформації освіти в Україні, модернізації існуючих освітніх закладів і появи їх нових типів виникає потреба у створенні адекватних моделей управління, які б відповідали національним особливостям та враховували досвід організації управління в європейському та світовому освітньому просторі. Потреба в поглиблених теоретико-методологічних дослідженнях зумовлена вимогами реформування освітньої системи у відповідності до Закону України «Про освіту», Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 р. та ін. Разом з тим вагомого значення набуває вивчення ретроспективи національної освіти, зокрема функціонування закарпатської початкової школи, яка в силу історичних обставин, крім напрацьованих власних здобутків, за своєю і реалізувала європейські освітні моделі. Хронологічні рамки нашої публікації визначаються другою половиною XIX – початком XXI століття, а саме: нижня хронологічна межа датується 1848 р. – прийняттям Угорщиною Закону III «Про утворення незалежних угорських міністерств», згідно з яким було створено Міністерство релігії та народної освіти. Верхня межа визначається 2017 р. – прийняттям Закону України «Про освіту». Щодо територіальних меж дослідження, то Закарпаття розташоване на південному заході України, де межує з чотирма європейськими державами – Польщею, Словаччиною, Угорщиною та Румунією, відповідно історичні події зумовили його входження до складу різних держав – Австро-Угорщини (1848–1919 рр.); Чехословаччини (1919–1939 рр.); Угорщини (1939 – 1944 рр.); Радянського Союзу (1944–1991 рр.); України (з 1991 р.). Безумовно, кожна держава, до складу якої входило Закарпаття, реалізовувала свою освітню політику. Поняття «освітня політика» в контексті нашого дослідження ми розглядаємо як діяльність держави та її інститутів, органів місцевого самоврядування із законодавчого, організаційного, фінансового забезпечення функціонування й роз-

витку галузі освіти. Щодо управління освітніми закладами, то воно у відповідності до освітньої політики мало свої особливості на кожному конкретному історичному етапі розвитку початкової школи в Закарпатті. Об'єктивний історико-системний аналіз цього досвіду розширить можливості визначення перспектив реформування української початкової школи в контексті єдиного освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розроблення проблем інтернаціоналізації освіти, методологічного підґрунтя сучасних освітніх реформ, аналіз напрямів державної освітньої політики належить В. Андрущенку, В. Кременю, В. Луговому, В. Лутаю та ін. Історія вітчизняних освітніх систем аналізується в дослідженнях Л. Березівської, Л. Вовк, Т. Завгородньої, І. Зайченка, О. Любара, Н. Побірченко, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка та ін. Теорія управління освітніми закладами досліджена в працях В. Алфімова, В. Бондара, М. Гриньової, В. Пікельної, Є. Хрикова та ін. Розвиток освіти Закарпаття відображено у розвідках І. Гранчака, Д. Данилюка, В. Задорожного, Д. Худанича (історичні передумови формування освітніх процесів); А. Бондаря, В. Гомонная, А. Ігната, Ч. Фединець, П. Ходанича (шкільництво в окремі хронологічні періоди). Наявні дисертаційні дослідження переважно розкривають еволюцію діяльності початкової освіти, в тому числі й управління, в Центральному та Східному регіонах України періоду другої половини XIX – XX століття (Т. Багрій, Н. Белозьорова, С. Бричок, О. Драч, Т. Кравченко та ін.). Історія загальноосвітньої школи Закарпаття лише частково, за локальною проблематикою, відображена в дисертаційних працях М. Кухти, Г. Лемко, Г. Розлуцької, В. Росула, Г. Стефанюк та ін.

Постановка завдання. Мета статті полягає в аналізі особливостей та тенденцій управління початковими школами Закарпаття впродовж другої половини XIX – початку XXI століття в умовах його територіального входження до складу різних держав.



Виклад основного матеріалу дослідження. Друга половина XIX – початок XX століття є відносно невеликим проміжком із часу майже тисячолітньої історії перебування закарпатських земель у складі Австро-Угорщини. Зміни, які відбулися в суспільно-політичному та соціально-економічному житті в 1848–1849 рр. в Австро-Угорщині, зумовлені революційними подіями, які вже хвилею прокотилися західно-європейськими країнами. Для Угорщини 1848 р. став початком національно-визвольної боротьби, забезпечення демократизації політичного життя та, найважливіше, забезпечення рівних прав для всіх народностей, які входили до складу Австро-Угорщини. Новий угорський уряд приступає до розробки ряду важливих законів, у тому числі Законом III «Про утворення незалежних угорських міністерств» (1848) [7] передбачалося створення Міністерства релігії та народної освіти, яке одразу приступило до розробки освітнього закону, в основу якого були покладені педагогічні ідеї прогресивних педагогів, що виступали за звільнення школи з-під впливу релігії та навчання дітей рідною мовою. Ці позитивні зміни знайшли підтримку серед представників інших національностей, які проживали в Угорщині, що вмотивувало нові можливості розвитку шкільної справи для корінного населення Закарпаття. Вже у 1868 р. був прийнятий Закон XXXVIII «Про заклади народної освіти», відповідно до якого школи могли створюватися за державні чи приватні кошти, належати міським/сільським громадам або церковним парафіям (римо-католицьким, греко-католицьким, реформатським, єврейським). Згідно з Законом XXXVIII держава мала право на організацію державних шкіл там, де вважалося за потрібне або ж з урахуванням особливостей окремих районів. Держава брала активну участь у фінансуванні початкових шкіл і першочергово реалізувала своє право на забезпечення державних інтересів в освітній сфері. Але і державні, і муніципальні, і парафіяльні школи у своїй організації повинні були чітко дотримуватися організаційних, матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та педагогічних вимог, окреслених Законом XXXVIII. З уведенням Закону в 1868 р. для багатьох національних меншин, які проживали на території Угорського королівства, у тому числі й для русинського населення Закарпаття, визначальним стало забезпечення можливості здійснювати початкову освіту рідною мовою: «Кожен учень має право одержати освіту на материнській мові <...> У різномовних громадах у залежності від їх можливостей можуть найматися

вчителі або помічники вчителів, які володіють різними мовами» [8, § 58].

Щодо системи управління освітою, то всі освітні заклади підпорядковувалися Міністерству релігії та народної освіти в м. Будапешт. Муніципальні заклади народної освіти підпорядковувалися міській або сільській владі. Зокрема, створювалася шкільна рада з не менш як 9 осіб (представники влади, суддя, виборні представники громади, вчитель або, якщо у школі налічувалося кілька вчителів, то виборний представник педагогічного колективу). Муніципальна шкільна рада обиралася на три роки. Також законом передбачається необхідність створення у шкільному окрузі педагогічної ради, яка, в свою чергу, поділяється на районні педагогічні ради. Районні мали засідати не менш як два рази на рік, а педагогічна рада шкільного округу – не менш як один раз на рік.

Доля Закарпаття після Першої світової війни в плані політико-територіальної приналежності змінилася. Відповідно до Сен-Жерменської угоди від 10 вересня 1919 р. та Тріанонської угоди від 4 червня 1920 р. [2, с. 30-31, 480] Закарпаття було включене до складу Чехословаччини, яка на основі чотирьох колишніх українських комітетів утворила єдину адміністративно-територіальну одиницю – Підкарпатську Русь з центром у м. Ужгород. З 1919 р. починають працювати адміністративні підрозділи Підкарпатської Русі – відділи, або так звані реферати. Одними з перших налагодили роботу політичний та шкільний реферат. Чеською владою усвідомлювалося, що зміни в соціально-економічному житті краю можливі за умови поширення освіти. Важливим із боку реформаторської політики Чехословацького уряду було розуміння ним школи як частини суспільно-народного, державного і людського організму, через що вона повинна виховувати культурні та моральні цінності, за якими стоїть майбутнє народу, держави, людства [6, с. 26-27].

Розвиток освіти та шкільництва здійснюється під керівництвом Міністерства шкільництва та народної освіти в м. Прага, а також шкільного реферату в м. Ужгород та комісій, які створювалися тимчасовими окружними комітетами у міських управліннях м. Ужгорода й м. Мукачева з метою сприяння відновленню роботи шкіл та культурно-освітніх установ.

Діяльність шкільного реферату в Ужгороді регламентувалася спеціальною Інструкцією Міністерства шкільництва та народної освіти (№ 9090 від 13 жовтня 1925 р.), згідно з якою йому надавалися основні самостійні права вирішувати всі питання



без попередньої згоди з профільним Міністерством. За Міністерством шкільництва та народної освіти залишилося право призначати шкільних інспекторів і визначати їхні наглядові округи, відкривати державні школи і систематизувати вчительські місця, націоналізувати державні школи і надавати субвенції недержавним шкільним будівлям, затверджувати на посадах учителів, схвалювати зміст посібників, підручників і навчальних засад та інше [12, с. 3]. З метою управління освітою в Підкарпатській Русі Міністерством освіти було призначено шкільних інспекторів, які виконували адміністративні й наглядові функції. Всього в краї функціонувало 12 шкільних інспекторатів та два окремі інспектори для чехословацьких шкіл. Шкільні інспекторати в районних урядах були незалежними й прямо підпорядковувалися шкільному реферату в Ужгороді.

Місцеве шкільне управління забезпечували кафедри сільських і церковних шкіл, згідно з діючим до цього часу Законом XXXVIII 1868 р. і виданими Міністерством культу та освіти Австро-Угорщини до нього інструкціями. Так, при кожній державній школі мав бути створений шкільний кураторій, до складу якого входили представники села, церкви, школи і лікар, а при кожній церковній школі – церковна шкільна кафедра, яка обирала вчителів, опікувалася матеріальним забезпеченням школи.

Наприкінці 30-х років XX ст. закарпатсько-українські землі знову опинилися в центрі уваги світової громадськості. Адже як засвідчують дослідники історії Закарпаття, 15 березня 1939 р. війська Угорщини ввійшли на територію Закарпаття [5, с. 137-138]. Варто зауважити, що уряд Угорщини вважав, що Закарпаття повернулося до своєї батьківщини, до складу якої воно входило до 1919 р. Таким чином, Закарпаття під назвою «Підкарпаття» знову ввійшло до складу Угорщини, що призвело до ряду змін у територіальному устрої, суспільно-політичному, соціально-економічному та культурно-освітньому житті краю. Щодо освітньої справи, то адміністративно-територіальні зміни призвели до змін в організації освітньої сфери. Освітні округи, які існували на теренах Підкарпаття, згідно з Розпорядженням № 7.880 від 31 жовтня 1940 р. «Про організацію управління народної освіти на повернутих до Угорської Святої Корони східних та трансільванських землях (Сатмарський округ)» увійшли до складу двох різних освітніх округів – Кошицького (Ужгородська та Березька жупи) та Сатмарського (Угочанська та Марамороська жупи) [10, с. 588]. Всі освітні заклади Підкарпаття підпорядко-

увалися Міністерству релігії та народної освіти в м. Будапешт.

Справи освітньої адміністрації та шкіл входили до компетенції регентського комісара Підкарпаття. У § 2 Розпорядження № 6.200 «Про теперішнє управління суспільною справою на повернутих землях Підкарпатської території» освітою та шкільництвом керував головний директор округу [466, с. 528]. Ним був призначений упродовж 1939–1944 рр. греко-католицький священник Юлій Марина [11, с. 371].

Діяльність початкових шкіл після повернення закарпатських земель до Угорщини на початку 40-х рр. XX ст. регламентувалася нормативними документами Міністерства релігії та народної освіти Угорщини. Зокрема, Розпорядження № 24.024 від 5 жовтня 1940 р. «Про тимчасові правила організації шкільної справи на приєднаних до Угорської Святої Корони східних та трансільванських територіях» визначає типи шкіл, їх кількість, місцезнаходження, а також порядок використання шкільних будівель на початку 1940-41 навчального року [10, с. 584-585]. Так, згідно з цим документом (§ 1) школи, які на початку 1939–1940 навчального року належали до державних, залишаються в державній власності, а школи релігійні або ж іншої форми власності продовжують свою діяльність як общинні, або ж громадські. Якщо ж в одному населеному пункті у 1939–1940 навчальному році одночасно діяли державні та общинні школи, то в новому навчальному році освітній процес у державних школах могли розпочинати тільки тоді, коли общинна школа не задовольняла потреби населення. Управління в державних школах здійснювали директор та шкільна рада, а в громадських школах – громадська (міська/сільська) та церковна ради.

Освітні процеси Закарпаття також регламентував Закон XX «Про шкільну повинність та восьмирічні народні школи» (1940 р.), яким визначалася основна мета та завдання народної освіти «забезпечити виховання релігійного та морального громадянина в дусі національної культури, дати загальні знання та практичні вміння, які б готували до життя та подальшої освіти» [9]. Закон передбачав обов'язкову восьмирічну освіту (§ 1). Згідно з цим Законом батьки могли вільно обирати школу для навчання дітей як за місцем проживання, так і за релігійною приналежністю. Слід зауважити, що Закон не розмежував освіту та релігію: освіта та релігійне виховання становлять цілісний процес формування особистості. Частина початкових шкіл Закарпаття того періоду, які не відповідали вимогам нового зако-



ну, керувалися Малим шкільним Законом 1921 р., виданим урядом Чехословаччини.

Середині 40-х років ХХ ст. ознаменована низкою подій, які вирішили долю Закарпаття не на одне десятиліття вперед. Так, у цей період не тільки закінчилась Друга світова війна, але й відбулося приєднання закарпатських земель до Радянської України. 19 листопада 1944 р. була проведена перша конференція комуністичної партії Закарпатської України, на якій було прийнято Резолюцію про возз'єднання Закарпатської України з Радянською Україною. Злука Закарпаття з Радянською Україною призвела до перебудови системи освіти регіону за взірцем радянської школи. Першими кроками у реформуванні школи стали: вилучення атрибутів, притаманних старій школі; перехід шкільної справи у відання держави; врегулювання мовної проблеми (офіційною мовою Закарпатської України стала українська). У 1945 р. був прийнятий наказ «Про реформу системи освіти в Закарпатській Україні», який передбачав здійснення з 1945–1946 навчального року обов'язкової семирічної освіти. Навчальні заклади були реорганізовані: народні школи – у початкові, горожанські – у неповні середні з семирічним навчанням, гімназії – у повні середні з десятирічним курсом навчання. За перший рік Радянської влади в Закарпатті було досягнуто успіхів у кількісному зростанні шкіл, переважна більшість з яких відкривалася у гірських районах.

Важливим документом з організації управлінської роботи у сфері освіти став Наказ Міністра освіти УРСР № 986 від 24 вересня 1949 р. «Про заходи у справі поліпшення роботи з місцевими учителями, висунутими на керівні посади в західних, Ізмаїльській та Закарпатській областях» [1, с. 376–380], зокрема, в ньому зазначається про необхідність підготовки власних керівних кадрів, а не очікування від Міністерства освіти відрядження осіб зі східних областей. Цікавим, на нашу думку, є акцент у наказі на гендерному аспекті, зокрема, у п. 7 зазначено: «зобов'язати завідувачів ОблВНО забезпечити широке висунування кращих жінок-педагогів на керівну роботу в школах і в органах народної освіти» [1, с. 379].

У Законі Української Радянської Соціалістичної Республіки «Про народну освіту» (1974) [4] щодо управління у сфері освіти зазначається, що «керівництво справою народної освіти у відповідності з Конституцією СРСР та Конституцією Української РСР здійснюють найвищі органи державної влади і органи державного управління Союзу РСР і Української РСР, а також місцеві

Ради народних депутатів та їх виконавчі комітети» (ст. 8); «керівництво навчально-виховним закладом здійснює завідуючий, директор, ректор відповідного навчально-виховного закладу, який спирається в своїй роботі на педагогічний колектив і громадські організації. Для забезпечення колегіального розгляду основних питань навчальної, виховної, методичної і наукової роботи в навчально-виховному закладі утворюється педагогічна рада (рада вищого навчального закладу) з числа педагогічних працівників і представників громадськості» (ст. 11). Щодо участі громадських організацій в роботі навчально-виховних закладів, то «громадські організації навчально-виховного закладу беруть участь у розробці і здійсненні заходів, спрямованих на поліпшення навчання, виховання і культурно-побутового обслуговування учнів і студентів» (ст. 12). Водночас слід відмітити, що управління освітою радянського періоду характеризується централізацією, ідеологізацією та побудовою чіткої вертикалі влади.

Знаковою подією для всієї України стало проголошення 24 серпня 1991 р. Незалежності Української держави, що ознаменувало оновлення всіх сфер державного життя, утвердження демократії. Демократичними процесами ознаменувалися реформи в освітній сфері, зокрема в частині децентралізації управління освітніми закладами. В Законі України «Про освіту» (2017 р.) [3] зазначається, що «система управління закладами освіти визначається законом та установчими документами <...>; управління закладом освіти в межах повноважень, визначених законами та установчими документами цього закладу, здійснюють: засновник (засновники); керівник закладу освіти; колегіальний орган управління закладу освіти; колегіальний орган громадського самоврядування; інші органи, передбачені спеціальними законами та/або установчими документами закладу освіти» (ст. 24). Основним колегіальним органом управління закладу освіти є вчена або педагогічна рада, яка створюється у випадках і порядку, передбачених спеціальними законами (ст. 27). Важливу роль у сучасних закладах освіти відіграє громадське самоврядування (органи самоврядування працівників закладу освіти; здобувачів освіти; батьківського самоврядування; інші органи громадського самоврядування учасників освітнього процесу), що забезпечує право учасників освітнього процесу вирішувати питання організації та забезпечення освітнього процесу в закладі освіти, захисту їхніх прав та інтересів, організації дозвілля та оздоровлення, брати участь у громадсько-



му нагляді (контролі) та в управлінні закладом освіти в межах повноважень, визначених законом та установчими документами закладу освіти (ст. 28). Вищим колегіальним органом громадського самоврядування закладу освіти є загальні збори (конференція) колективу закладу освіти.

Висновки з проведеного дослідження. На підставі проведеного нами дослідження можемо окреслити такі тенденції управління початковими школами Закарпаття в період другої половини XIX – початку XXI ст. в залежності від його державно-територіального підпорядкування: чітка централізація та ідеологізація – угорський (1939–1944 рр.) та радянський (1944–1991 рр.) періоди; часткова децентралізація управління – австро-угорський (1848–1919 рр.); децентралізація та демократизація – чехословацький (1919–1939 рр.) та незалежної України (з 1991 р.). Щодо громадських організацій слід відмітити, що в усі періоди, окрім радянського, спостерігається їх активна участь в управлінні освітою. Отже, як бачимо, формування системи управління освітніми закладами пройшло довгий шлях до демократизації, що сприяє наразі підвищенню ефективності управління освітніми закладами, переходу до державно-громадського врядування, відповідає особливостям сучасної людини й водночас сприяє розвитку рис демократичної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Державний архів Закарпатської області, Ф. Р-165 (Закарпатський обласний відділ народної освіти Міністерство освіти УРСР. 10 січня 1949 р. – 7 грудня 1949 р.), оп. 2, спр. 93 (Накази та розпорядження Міністерства освіти УРСР). – 539 арк.
2. Дипломатический словарь: в 3-х т. – М. : Наука, 1986. – Т. III : С-Я. – 752 с.
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII, введений в дію з 28.09.2017 р. [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T172145.html.
4. Закон УССР «Про народну освіту»: Постанова Верховної Ради УРСР. – № 2778-VIII. – 28 червня 1974 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T742778.html.
5. Олашин А.В. Історія Закарпаття / А.В. Олашин. – Мукачево, 1992. – 212 с.
6. Розпорядження Міністерства Школьного і Народної освіти з дня 6 Мая 1930. Чис. 47.4 15-I, котрим упорядковуються нормальні учебні основи для народних шкіл // Урядовий вісник школьного реферату краєвого уряду Подкарпатської Русі. Прилога «Учителю». – 1930 (Р.Х.). – Ч. 8. – Ужгород. – С. 26–27.
7. 1848. évi III. törvénycikk független magyar felelős ministerium alakításáról [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5271>
8. 1868. évi XXXVIII. Törvénycikk a népiskolai közkutatás tárgyában [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=5360>
9. 1940. évi XX. Törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8134>
10. Fedinec Csilla. Iratok a Kárpátaljai Magyarság Történetéhez 1918–1944. Törvények, rendeletek, kisebbségi programok, nyilatkozatok / Csilla Fedinec. – Somorja – Dunaszerdahely: Fórum Kisebbségi Intézet – Liliium Aurum Könyvkiadó, 2004. – 663 о.
11. Fedinec Csilla. Kárpátalja közigazgatása es tanügyigazgatása 1938-1944 között In: Magyar pedagógia. – 1996. – № 4. – P. 367–375 [Електронний ресурс] – Режим доступу : http://www.magyarpedagogia.hu/document/Fedinec_MP964.pdf
12. Pešina J. Školství na Podkarpatské Rusi v přítomnosti / J. Pešina. – Praha : Statni nakladatelstvo v Praze, 1933. – 51 str.



УДК 378

ВИКОРИСТАННЯ ІНОЗЕМНОГО ДОСВІДУ РЕФОРМУВАННЯ ВИШІВ З УРАХУВАННЯМ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОСТІ РЕФОРМ У НІМЕЧЧИНІ

Черкашин С.В., к. філол. н., доцент,
докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті порушено проблему врахування специфіки національної академічної культури як запоруки успішності корінних перетворень у галузі вищої освіти Німеччини. Позитивні результати реалізації програмних положень Болонської реформи є наслідком консенсусу у німецькому вишівському середовищі, котре сприяло розробці вдалої стратегії реформування. Ця стратегія дозволила зберегти значний потенціал німецьких вишів і підвищити їх конкурентноздатність.

Ключові слова: *світові освітні стандарти, імпортування готових концепцій і моделей, урахування національного культурного фону, якісна диференціація вишів, створення конкурентного середовища.*

Данная статья касается проблемы учёта специфики собственной академической культуры как залога успешности коренных преобразований в области высшего образования Германии. Положительные результаты реализации программных положений Болонской реформы являются следствием консенсуса в немецкой академической среде, который способствовал разработке удачной стратегии реформирования. Эта стратегия позволила сохранить значительный потенциал немецких вузов и повысить их конкурентоспособность.

Ключевые слова: *мировые образовательные стандарты, импортное готовые концепции и модели, учёт национального культурного фона, качественная дифференциация вузов, создание конкурентной среды.*

Tcherkashyn S.V. USING FOREIGN EXPERIENCE OF REFORMING HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTES IN VIEW OF NATIONAL ACADEMIC CULTURE AS THE PRECONDITION OF SUCCESS OF REFORMS IN GERMANY

The given article concerns problems of the viewing specificity of own academic culture as pledge of radical restructuring success in the field of German higher education. Positive results of realization of conceptual positions of Bologna declaration is a consequence of consensus in the German academic environment which promoted working out of successful reforming strategy. This strategy has allowed to keep considerable potential of German higher educational institutions and to raise their competitiveness.

Key words: *world educational standards, importing ready concepts and models, viewing national cultural background, qualitative differentiation of high schools, creation of the competitive environment.*

Постановка проблеми. Процес глобалізації світового освітнього простору викликає необхідність орієнтації національної системи освіти взагалі і вищої зокрема на найбільш ефективні моделі організації освіти, викликає також потребу в постійному аналізі власних недоліків і досягнень і впровадження у свою систему освіти світових стандартів, її модифікації чи реформування. В останніх двох випадках відбувається пошук та імплементація в національну освітню систему вже готових рішень, запозичених із найбільше ефективно функціонуючих систем. Це дозволяє реформаторам заощадити час і кошти на проведення відповідних досліджень і на розробку власних перспективних моделей розвитку [1]. Схожість загальної й академічної культури імпортера й експортера концепцій і моделей, а також урахування специфіки національної культури, модифікація форм і структур у національному освітньому контексті і су-

путня корекція курсу перетворень є факторами успішності перетворень. У протилежному випадку відбувається тільки імітація реформ і поглиблення наявних проблем.

На наш погляд, реалізована на європейському просторі Болонська реформа є прикладом урахування національного контексту для імплементації декількох суттєвих компонентів англосаксонської моделі вищої освіти. Щоправда, самий європейський культурний контекст є досить неоднорідний за своїм характером і припускає різний темп, послідовність й інтенсивність здійснення перетворень в окремих європейських державах і регіонах. Ця обставина не суперечить програмним положенням і принципам Болонської декларації, котра передбачає завершення створення європейського освітнього простору до 2010 року. За оцінками німецьких фахівців, на сьогоднішній день цілі даного процесу є досягнутими, хоча самі результати ре-



форм поки ще не викликали повного задоволення в академічному середовищі країн-учасниць.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Нинішній стан системи вищої освіти як об'єкта реформ 1990-х рр., Болонської реформи 2000-х і 2010-х рр., хід цих реформ, пошук оптимальних моделей реформування системи вищої освіти, досягнення й недоліки Болонської реформи в Німеччині й знайшли широке відображення в роботах сучасних дослідників, а саме – в монографіях Д.Дж. Фрэнка, Дж. Габлера [2], Р. Камм [3], Л.Л. Кюлер [4] П. Пастернака [5; 6], М. Ребург [7], У. Шрейтерера [8], статтях У. Шрейтерера [9] і С.В. Черкашина [1].

Постановка завдання. Мета даної статті полягає в короткому узагальненні результатів, досвіду й проблем реформування німецької системи вищої освіти в 2000-і та 2010-і рр. Ми виходимо з того, що процес реформування є перманентним процесом, для успішної реалізації якого все більшого значення набувають компаративістські дослідження. Ознайомлення з чужим досвідом дозволяє прогнозувати розвиток ситуації всередині країни й уникнути багатьох суттєвих прорахунків шляхом вчасної корекції курсу перетворень і пристосування його основних компонентів до культурного контексту певної країни, в нашому випадку України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, Болонська реформа є результатом усвідомлення європейцями свого відставання у сфері вищої освіти й проведення наукових досліджень, насамперед, по відношенню до США. Американська модель освіти стала об'єктом наслідування й ідеалізації. Проте, як стверджує У. Штрайтерер, на тлі розповсюджених у німецькому академічному середовищі позитивних оцінок системи вищої освіти США на її адресу лунає чимало критичних зауважень. Ця критика стосується соціальної нерівності в реалізації права на набуття вищої освіти й недотримання принципів соціальної справедливості, надання гарантованого навчального і кар'єрного успіху саме тим прошаркам населення, котрі мають міцне матеріальне становище і великі зв'язки в академічному середовищі.

Такий стан справи навряд чи сумісний з європейськими принципами гуманізації й демократизації вищої освіти. Проте багато основних концепцій було запозичене європейською освітньою системою саме у США. До них треба, насамперед, віднести створення шкіл для аспірантів, чіткої системи вишівського менеджменту, наявність впливової ради вищої школи, двоетапні

програми навчання й клуби випускників вишів. Успішність американської системи вищої освіти стимулювала німецькі освітні кола до розробки концепції створення німецьких елітних вишів за аналогією з американськими інститутами й університетами. Це прагнення відповідає бажанням Німеччини мати хоча б декілька вишів, котрі могли б на рівних конкурувати з американськими аналогами рівня Гарварда.

Результати порівняльного аналізу ефективності вишів знаходять своє відображення у статистичних даних ОЕСР, PISA (Програми міжнародного оцінювання учнів) та TIMS (Системи менеджменту інформації для вчителів). Ці дані використовуються на всіх освітніх рівнях як переконливі аргументи на користь перетворень у національній системі освіти. Зрозуміло, що швидкий погляд на успішно проведені структурні реформи з використанням іноземних зразків указує на те, що результати перетворень часто викликають незадоволення в колах реформаторів. Застосування чужих, механічно скопійованих зразків і готових рішень у реформуванні національної вищої школи не завжди призводить до істотного підвищення ефективності функціонування тієї чи іншої системи освіти або одного з її компонентів. Такий спосіб реформування часто стає лише імітацією перетворень.

Однак наявність негативного досвіду не зупиняє реформи й реформаторів, оскільки всесвітня експансія вищої освіти, тобто виникнення «*university-based knowledge system*» («університетської системи знань»), супроводжується системною та інституціональною конвергенцією. Соціологічне порівняння систем вищої школи Америки й Німеччини дозволяє зрозуміти складності реалізації чужих зразків в іншому національному контексті. Ключовим словом такого соціологічного порівняльного аналізу є культурне тло, на котрому відбувається формування організаційних структур та їхніх характерних рис, символічного порядку процесів, які не підлягають механічному перенесенню й обмежують можливості механічного відтворення елементів чужої структури в умовах іншої національної академічної культури.

Так, наприклад, імпортування західнонімецької університетської моделі у східнонімецькі вузи призвело до того, що східнонімецькі навчальні заклади автоматично відтворювали як позитивні, так і негативні сторони цієї моделі. Такими незадовільними проявами є непропорційне співвідношення між числом викладачів і студентів, а також переважна орієнтація вишів і, насам-



перед, університетів на проведення досліджень і недостатньо прикладний характер процесу навчання, подовження термінів навчання у вишах. Скорочення державного фінансування, наприклад, берлінських вишів призводить до подальшого скорочення контингенту студентів. У період з 1991 по 2017 р. у Вільному університеті м. Берліна кількість студентів скоротилася від 29 000 до 20 480, у Берлінському університеті ім. Гумбольдта – від 22 100 до 15 560, у Технічному університеті – від 23 000 до 17 030.

Досягнення вишами максимально високих результатів у головних сферах їхньої діяльності (навчання й дослідження) не забезпечено фінансово через відсутність розвинутої системи матеріального стимулювання найкращих результатів. Якісна диференціація університетів у західній частині Німеччини здійснювалася в минулому і здійснюється сьогодні на більш низькому рівні, чим на сході Німеччини. Ігнорування якісних відмінностей між університетами часто було політично мотивованим. Бюджети університетів наповнялися без урахування їх реальних досягнень чи ефективності роботи.

Дві основні реформи, проведені на початку 21-го століття, певною мірою усунули ці недоліки. По-перше, в рамках «Болонської реформи» відбувся перехід німецьких освітніх програм від підготовки дипломованих фахівців (інженерів, економістів, вчителів і т.д.) на багатоступінчасту структуру підготовки фахівців у рамках навчальних програм бакалавріата й магістратури. По-друге, зміни позначилися в рамках «ініціативи зі створення елітних вишів». У рамках цієї ініціативи була розроблена цілісна концепція формування елітних вишів, що базувалася на системі фінансового заохочення найбільш ефективних із них.

Наявність нової двоетапної структури навчання, безсумнівно, додає системі підготовки фахівців більше гнучкості, ніж одноетапна система підготовки дипломованих фахівців і ранні навчальні програми магістратури. Випускник, який одержав диплом бакалавра за три роки, має можливість прийняти рішення про закінчення свого освітнього етапу і початок етапу практичної діяльності чи про продовження своєї освіти в магістратурі, змінити спеціальність, додати ще одну, поміняти місце навчання чи тип вищої школи, визначити, нарешті, свою майбутню сферу діяльності.

Проте у процесі реалізації Болонської реформи виявляється значна кількість проблем, котрі стосуються як викладачів, так і студентів, підприємств і закладів. Акаде-

мічний ступінь бакалавра й перелік отриманих бакалавром знань, умінь і навичок, який міститься в додатку до диплома, дотепер викликає недовіру в співробітників відділів із роботи з персоналом німецьких підприємств і установ.

З метою оптимізації ситуації навколо працевлаштування випускників великі німецькі підприємства розробили ще в 2004 р. систему навчальних програм, яка забезпечує подальше професійне становлення прийнятих на роботу молодих співробітників із дипломом бакалавра чи магістра з урахуванням диференційованих вимог, котрі ставлять окремі підприємства до їхньої професійної кваліфікації. Обидві категорії випускників проходять курс виробничої практичної підготовки чи перепідготовки («training on the job», тобто «навчання на робочому місці»).

Попередній аналіз результатів здійснення Болонської реформи в Німеччині [1] виявив деякі істотні недоліки її практичного втілення, а саме:

1) відбулася надмірно жорстка модуляризація навчального матеріалу, навчальні програми містять дуже деталізований і незрозумілий для професорсько-викладацького складу вишів каталог навчальних цілей (від 500 до 800) (див. [6]);

2) зайва акцентуація конкурентноздатності випускників університетів на ринку праці як ключової кваліфікації призводить до того, що замість одержання загальної освіти пріоритетом підготовки бакалаврів і магістрів стає набуття професійної кваліфікації, яка котується на ринку праці;

3) стиснутий до трьох років навчання курс підготовки бакалаврів у рамках окремих спеціальностей (юриспруденція, медицина, інженерна справа, економіка тощо) викликає у роботодавців сумніви щодо професійної придатності випускників бакалавріата і скорочує кар'єрні шанси бакалаврів;

4) мета, яка полягає у створенні умов для підвищення міжнародної мобільності студентів за допомогою поетапного навчання у виші, впровадження кредитно-модульної системи і накопичувальної системи балів, як указує П. Пастернак, не була досягнута, а обіцяне полегшення міжрегіонального й міжнародного визнання успішності студентів не відбулося;

5) заходи, спрямовані на забезпечення міжнародної порівнянності дипломів і оцінок, призвели до розробки навчальних програм, які не підлягають зіставленню навіть на міжрегіональному рівні;

6) стислість навчальних програм і неможливість опрацювання навчального матеріалу певних модулів в окремому семестрі



створили труднощі для тих студентів, які працюють у вільний від навчання час.

П. Пастернак підводить наступні основні підсумки реформування: виші та їхні структурні підрозділи здійснили заплановані реформи формально, впровадивши систему двоступінчастого поетапного навчання, кредитно-модульну систему, накопичувальну систему балів, акредитацію і довідки про успішність, проте не досягли основної мети Болонської реформи, яка полягає в підвищенні якості освіти.

Що стосується програми створення в Німеччині елітних вишів, то ця програма була ініційована в 2004 році тодішнім федеральним міністром науки й освіти Е. Бульманном. Він подав на розгляд академічної громадськості ідею проведення конкурсу серед німецьких університетів на звання найбільш успішних у галузі дослідницької роботи. «Програма створення елітних університетів» має на меті перетворення німецьких університетів у зразкові наукові центри Німеччини, які повинні набути міжнародної значимості. Наукова діяльність найбільш успішних німецьких університетів одержала додаткові фінансові стимули з боку держави в обсязі 1,9 млрд. євро, причому 75% цієї суми було надано з федерального бюджету.

Наприклад, у 2006 і 2007 рр. відбір претендентів відбувався у два етапи під керівництвом Німецького дослідницького суспільства і Наукової ради із залученням до участі в конкурсі широко відомих німецьких і закордонних учених. Розподіл фінансової допомоги відбувався по трьох напрямках: 1) створення аспірантських шкіл; 2) наявність елітного дослідницького середовища і 3) наявність широкого спектра тематики наукових досліджень. Таким чином, планувалося створення науково-дослідних кластерів.

Створення таких елітних дослідницьких кластерів має на меті перетворення німецьких університетів у конкурентоздатні на міжнародному рівні дослідницькі й освітні заклади, що здійснюють свої функції у співробітництві з позауніверситетськими дослідницькими та спеціальними вищими навчальними закладами, а також підприємствами. Стимулювання перспективних дослідницьких програм має на меті розширення діапазону університетського елітного дослідження і формування дослідницького профілю кожного з дев'яти відібраних на конкурс «елітних» університетів. Крім того, ці заходи спрямовані на створення чіткої загальної стратегії перетворення німецьких університетів у визнані на міжнародному рівні зразки університетських наукових центрів.

Проте як для університету ім. Гумбольдта (східнонімецького вишу і провідного університету колишньої НДР), так і для всіх східнонімецьких вишів результат участі в конкурсі виявився досить несподіваним. Університет ім. Гумбольдта перевершив усі німецькі виші по двох напрямках одержання фінансової допомоги, організувавши 4 аспірантські школи і 2 кластери. На престижному третьому напрямку стимулюючого фінансування університет ім. Гумбольдта дійшов до останнього етапу даного конкурсу, але, насамкінець, не став переможцем. В обґрунтуванні результатів конкурсу з боку конкурсної комісії заявлено, що деякі експерти бачать причини невдачі університету ім. Гумбольдта в тому, що до 1989 р. університет ім. Гумбольдта тільки у виняткових випадках був частиною міжнародного дослідницького контексту. Ця обставина не дозволила йому істотно поліпшити свої позиції у сфері досліджень у період часу після об'єднання Німеччини.

Зрозуміло, що таке обґрунтування наштовхнулося на нерозуміння в східнонімецькому академічному середовищі, оскільки саме східнонімецькі виші продемонстрували найцікавіші наукові ідеї і свій величезний потенціал, який вони не розтратили, але збільшили на тлі процесів свого радикального відновлення і глибокого реформування. Члени конкурсного журі, проте, оцінили результати цієї діяльності як недостатні і винесли рішення на користь університетів міст Мюнхена, Аахена, Карлсруе, Гейдельберга, Фрейбурга, Геттінгена, котрі за традицією користуються високою репутацією в німецькому академічному середовищі. Саме вони одержали максимально високі міжнародні рейтингові оцінки по всіх релевантних індикаторах. Тут ідеться про кількість і якість публікацій, ступінь привабливості вишів для запрошених дослідників і деякі інші показники.

Проте результати участі східнонімецьких університетів у конкурсному доборі залишили позитивне враження в незалежності від самої ситуації навколо східнонімецьких вишів. Уперше за післявоєнний час був офіційно визнаний факт, що між німецькими університетами існує суттєва відмінність і, насамперед, відмінність у галузі дослідницької роботи. Ці відмінності виправдують також різний рівень фінансування університетів. У цьому відношенні створення конкурентної ситуації між університетами формує стимули для боротьби вишів за міжнародну репутацію і за прозорість фінансування в цій сфері.

Висновки. Німецькі університети в цілому подолали етап своєї корінної рекон-



струкції в ході реалізації програмних положень Болонської декларації й програми формування елітних вишів. Створено нові структури, які необхідно наповнити новим змістом, на що й мусить бути спрямована нова стратегія розвитку німецьких вишів. На підставі вищесказаного можна зробити наступні висновки:

По-перше, очевидно те, що політика реформування вищої школи не повинна зводитися до сліпого копіювання чужого досвіду. Сильною стороною німецької системи вищої освіти є те, що більшість німецьких університетів зберегли свій могутній потенціал у галузі дослідницької роботи й підготовки кваліфікованих фахівців. У сучасних умовах доцільно не тільки формувати елітні виші, але й надати можливість недостатньо успішним німецьким університетам зберегти наявний у них потенціал і збільшити його.

По-друге, процес перетворень варто розглядати як перманентний процес. Безумовно, в ході реформування університетів варто враховувати особливості їх організаційної культури. Але разом із тим ці особливості не повинні сприйматися як привід для ігнорування процесів, які відбуваються за межами національної системи освіти. Прагнення будь-що-будь зберегти устояні звички й віра в самодостатність національної системи освіти може призвести до втрати нею своєї конкурентноздатності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Черкашин С.В. Система высшего образования Германии как объект неолиберальных технократических реформ / С.В. Черкашин // Развитие науки

в XXI веке, 4 часть : материалы XXIV международной конференции (15 апреля 2017 г., г. Харьков). – Харьков: Научно-информационный центр «Знание», 2017. – 118 с.

2. Frank D.J., Gabler J. Reconstructing the University. Worldwide Shifts in Academia in the 20th Century. – Stanford: Stanford University Press, 2006. – 206 p.

3. Kamm R. Hochschulreformen in Deutschland. Hochschulen wischen staatlicher Steuerung und Wettbewerb / R. Kamm. – University of Bamberg Press, 2008. – 438 s.

4. Kühler L. L. Die Orientierung der Reformen im deutschen Hochschulsystem – seit 1998 – am Vorbild des amerikanischen Hochschulwesens. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität. – München, Ludwig-Maximilians-Universität, 2005. – 581 s.

5. Pasternack P. Qualitätsstandards für Hochschulreformen. Eine Auswertung der deutschen Hochschulreformqualitäten in den letzten zwei Jahrzehnten / P. Pasternack – UniversitätsVerlag Webler Bielefeld, 2014. – 230 s.

6. Pasternack P. Exzellenzinitiative als politisches Programm. Fortsetzung der normalen Forschungsförderung oder Paradigmenwechsel? S. 13-36. In: Roland Bloch/Andreas Keller/Andre Lottmann/ Carsten Wurmman (Hg.), Making Excellence. Grundlagen, Praxis und Konsequenzen der Exzellenzinitiative. – W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld 2008. – 245 s.

7. Rehbun M. Hochschulreform und Arbeitsmarkt / M. Rehbun – Stabsabteilung der Friedrich-Ebert-Stiftung. – Berlin, 2006. – 242 s.

8. Schreiterer U. Traumfabrik Harvard. Warum amerikanische Hochschulen so anders sind / U. Schreiterer – Frankfurt a.M./New York: Campus Verlag, 2008. – 266 s.

9. Schreiterer U. 05 Februar 2009. Amerikanische Vorbilder für deutsche Hochschulreformen: Abkupfern führt in die Irre. Wissenschaftliches Zentrum Berlin / U. Schreiterer [Electronic resource]. – Access mode : www.wzb.eu/wzbriefefbildung.



УДК 378.14

УПРАВЛІНСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ КЛАСНОГО КЕРІВНИКА НА ОСНОВІ АКСІОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Яцула Т.В., докт. пед. н.,
професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті розглядається аксіологічний підхід як основа діяльності класного керівника. Автор пропонує розглядати управлінську діяльність класного керівника через систему принципів, цінностей взаємодії вчителя зі школярами. Визначається, що управлінська діяльність класного керівника потребує звернення до особистісної ціннісно-сислової сфери визначення цілей педагогічної діяльності, своєї ролі у житті школярів як особистісно ціннісної взаємодії.

Ключові слова: аксіологічний підхід, управлінська діяльність класного керівника, цінності взаємодії вчителя зі школярами, особистісно-педагогічні цінності.

В статье рассматривается аксиологический подход как основа деятельности классного руководителя. Автор предлагает рассматривать управленческую деятельность классного руководителя через систему принципов, ценностей взаимодействия учителя со школьниками. Определяется управленческая деятельность классного руководителя как обращение к личностной ценностно-смысловой сфере определения целей педагогической деятельности, своей роли в жизни школьников как личностно ценностного взаимодействия.

Ключевые слова: аксиологический подход, управленческая деятельность классного руководителя, ценности взаимодействия учителя со школьниками, личностно-педагогические ценности.

Yatsula T.V. MANAGEMENT ACTIVITY OF THE CLASS LEADER ON THE BASIS OF THE AXIOLOGICAL APPROACH

The axiological approach is considered in the article as the basis of the class supervisor activity. The author suggests to consider the managerial activity of a class leader through a system of principles, values of interaction between teacher and schoolchildren. It is determined that the management activity of a class leader needs to apply to the personal value-semantic sphere to determine the goals of pedagogical activities, teacher's role in students' life as a personality value interaction.

Key words: axiological approach, class leader managerial activity, values of interaction of the teacher with schoolchildren, personality pedagogical values.

Постановка проблеми. Провідною тенденцією розвитку освіти сьогодні є перехід до ціннісної парадигми. Орієнтація на неї вимагає кардинальних змін у педагогічній діяльності, зокрема в управлінській діяльності класного керівника.

Під цінністю розуміється те, що має для людини велике значення, відповідає її актуальним потребам, ідеалам, особистісним смислам. С.Л. Рубінштейн, розглядаючи діяльність, зазначав, що дія людини містить усвідомлення мети, до якої вона прагне; умов, в яких повинна здійснюватися діяльність; мотив, що спонукає до діяльності. Мотив виступає як переживання чого-небудь особистісно значущого для людини [4]. Ураховуючи це, є підстави стверджувати, що особистісно значуще є цінністю для людини. Якими є ціннісні константи управлінської діяльності класного керівника, його особистісної взаємодії з дитиною, яка розвивається?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Як нову методологію педагогічної освіти аксіологічний підхід розглядають

Н.О. Асташова, І.Д. Бех, Є.В. Бондаревська, В.П. Зінченко, І.Ф. Ісаєв, В.О. Слатьонін, Г.І. Чижаківа, Є.М. Шиянов.

Гуманізація життя суспільства призводить до розуміння того, що вищою цінністю буття є людина. І тому основним сенсом педагогічної діяльності стає створення умов для творчого розвитку й самореалізації особистості.

Аксіологічний підхід до педагогічної діяльності, як зазначає Н.М. Нікітіна [3], потребує суттєвої зміни змісту і способів організації педагогічного процесу у навчальних закладах. Підґрунтям до таких змін, як відзначає автор, є такі принципи:

1. Принцип єдності особистісного і професійного розвитку вчителя. Він означає, що формування духовності особистості, її ціннісної свідомості й самосвідомості пріоритетні у порівнянні із засвоєнням майбутніми вчителями певних професійних знань і набутих умінь. Отже, починати педагогічний процес треба із загальнокультурної підготовки вчителя. Необхідно змінити статус, спрямованість і зміст дисциплін, що забез-



печують ціннісне самовизначення вчителя (філософія, психологія, культурологія). Відсутність аксіологічного знання у змісті педагогічної освіти утруднює не тільки розвиток особистості вчителя, але і його підготовку до виховання дітей, тому що вона неможлива без розуміння ества ціннісного ставлення, свідомості й механізмів їх формування, без орієнтації у сфері загальнолюдських цінностей, що лежать в основі змісту виховання.

2. Принцип інтеграції філософського, психологічного, педагогічного знання в єдину духовну антропологію передбачає орієнтацію на усвідомлення вчителем свого покликання, осмислення цінності людського буття й особистості кожної конкретної дитини.

3. Принципи комплементарності (доповнюваності) і компаративності у процесі відбору ідей, концепцій, теорій, які пропонуються вчителю, спираються на положення сучасної філософії, що пояснює неспроможність спроб розглядати будь-які явища, у тому числі педагогічні, в одному ракурсі, на основі єдиної світоглядної бази. Філософська компаративістика дозволяє через діалог різних підходів, ідей, точок зору визначити тотожне (загальне) і різне (особливе). Специфіка формування ціннісної свідомості полягає у тому, що воно може здійснюватися тільки на основі самовизначення особистості у культурі, зумовлене заглибленням вчителя у різні ідеї, погляди, теорії, власне їх розуміння і сприйняття, що робить неприпустимим будь-яке нав'язування і пропаганду єдино правильної концепції. Реалізація принципів комплементарності і компаративності у визначенні змісту педагогічної освіти дозволяє розширити ціннісну свідомість учителя, збагатити її; допомагає йому вільно вибрати педагогічні ідеї на основі виявлення їх смислової єдності й відмінності, семантичного різноманіття.

4. Принцип надмірності ціннісної інформації. Ми згодні з Н.М. Нікітіною, що ціннісна інформація – це не те, що учитель (класний керівник) повинен зрозуміти, запам'ятати й відтворити. Ціннісна інформація пов'язана з літературою поза обов'язкового курсу вивчення за підручниками. Саме вона «несе у собі потік думок, ідей, емоцій, в яких виражено ставлення автора до описуваних явищ. Без заглиблення у неї неможливий діалог між читачем і автором, у процесі якого народжуються власні ідеї і погляди, виникає ціннісне ставлення до життєвих і педагогічних явищ» [3].

За цих умов метою читання є розуміння, осмислення ідей, вироблення власного ставлення до прочитаного.

5. Принцип єдності свідомості й діяльності визначає специфіку процесу формування ціннісної свідомості й орієнтації особистості. «Педагогічні ідеї стають для вчителя своїми тільки тоді, коли він у практичній діяльності знаходить і усвідомлює їх значущість і цінність» [3].

Рішення цієї проблеми Н.М. Нікітіна бачить у максимальній спрямованості процесу навчання на розв'язання конкретних практичних професійних завдань, що забезпечує об'єднання у свідомості майбутнього вчителя і прийняття ним не тільки цінностей-цілей (педагогічних ідей), але і цінностей-засобів (способів їх реалізації).

На наш погляд, до зазначених принципів необхідно додати принцип смисложиттєвого самовизначення вчителя, принцип діалогічності педагогічних культур. Принцип смисложиттєвого самовизначення орієнтує професійно-педагогічну освіту на духовний розвиток учителя через усвідомлення смислу життя як допомоги дитині, яка розвивається. Значення педагогічної діяльності, особистісної взаємодії усвідомлюється як головна цінність самовизначення.

Принцип діалогічності педагогічних культур, безумовно, витікає з принципу комплементарності і компаративності. Разом з тим, ми наполягаємо на окремому трактуванні принципу діалогічності педагогічних культур. Різні підходи до педагогічної діяльності, які фіксуються не тільки в історичному розвитку, але й сучасному стані освітнього соціуму (наприклад, різноманіття технологій), орієнтує вчителя на творчий пошук власної індивідуальності, на акме зростання, що так само стає цінністю педагогічної діяльності.

Аналізуючи особистісну взаємодію класного керівника як ставлення вчителя до педагогічної дійсності, слід визначити взаємозв'язок у структурі особистості таких категорій, як потреби, інтереси, емоції, оцінка.

Взаємодія класного керівника з дитиною може набувати для вчителя особистісно значущого характеру, і тоді вона складає цінність його педагогічної діяльності. В основі цих ціннісних значущих відносин лежать, як було відзначено раніше, потреби, інтереси, схильності. І якщо зі схильностями у такому аналізі все зрозуміло – вони визначені спеціальними педагогічними здібностями, то потреби й інтереси як ціннісна основа особистісного (ціннісної взаємодії) вимагає аналізу: які потреби й інтереси особистості класного керівника можуть бути основою формування особистісно-ціннісної взаємодії.

Аргументуючи взаємозв'язок потреб людини з її відносинами, В.М. Мясіщев



констатує взаємообумовленість: «ми зараховуємо це поняття (потреби) до відносин тому, що основними, констатуючими компонентами цього поняття є: а) суб'єкт, що відчуває потребу; б) об'єкт потреби; в) своєрідний зв'язок між суб'єктом і об'єктом, що має певну функціональну нейродинамічну структуру, яка виявляється у переживанні тяжіння до об'єкта і в активній спрямованості до оволодіння ним [2]. Таким чином, можна говорити, що цінність особистісної взаємодії ґрунтується на сприйнятті себе, учителя-класного керівника як цінності, цінності дитини і цінності ставлення до цієї дитини, що по суті виявляється в особистісній взаємодії. Головним у цьому аспекті, на наш погляд, є цінність дитини. Від сприйняття дитини як цінності життя, цінності теперішнього часу і майбутнього виникає потреба їй допомогти, що у свою чергу призводить до відчуття цінності власного «Я» як значущої у житті дитини людини. Отже, такі цінності стимулюють потребу взаємодії, яка так само сприймається як цінність-відносини.

Спираючись на думку Д.О. Леонтьєва нами проаналізовано, як у педагогічній діяльності відбувається процес утворення особистісних цінностей. Цей процес, за нашим висновком, відбувається у декілька етапів. Засвоєння існуючих поглядів на педагогічну діяльність як цінність формує певні регулятори поведінки класного керівника. Перетворення цінності взаємодії в особистісну здійснюється тоді, коли класний керівник включається у процес практичної реалізації цієї цінності, відчуваючи її як свою. Ми вважаємо, що цей момент взаємодії – спів-дотик цінності «Я» (вчитель) і цінності «Дитина» – дає напрям діяльності і є водночас джерелом значень. Так, наприклад, виразила спів-дотик студентка – майбутній учитель Г. Осипенко: «Мене не залишає відчуття «дива», коли я уявляю, як обговорюватиму з учнями творіння великих музикантів і ми разом спробуємо дослідити, по змозі, їх глибини, проникнути в їх таємниці, зрозуміти їх закономірності, піднятися до їх висот». Таким чином, у структурі особистості майбутнього вчителя виникає й укорінюється особистісна цінність – «ідеальне уявлення про належне, що задає напрям життєдіяльності і виступає джерелом значень» [1, с. 40].

Отже, ми можемо зробити висновок, що управління діяльністю класного керівника потребує звернення до особистісної ціннісно-сислової сфери визначення цілей педагогічної діяльності, своєї ролі у житті школярів як особистісно ціннісної взаємодії.

Інтеріоризація цінностей, зазначає В.О. Сластьонін, створює фундамент професійної культури вчителя, базовими якої є:

- дитина як головна педагогічна цінність, і вчитель, здатний до її розвитку, до соціальної захищеності та підтримки її творчої індивідуальності;

- сукупний педагогічний досвід людства, що відображений у педагогічних теоріях і способах педагогічного мислення;

- способи педагогічної діяльності, педагогічні технології і перевірені практикою освітньо-виховні системи;

- педагогічні властивості, індивідуальні характеристики педагога як суб'єкта педагогічної культури, педагогічного процесу і власного життєвого шляху [5].

Особистісно-педагогічні цінності розглядаються нами як соціально-психологічні утворення, в яких актуалізуються цілі, мотиви, ідеали, установки й інші світоглядні характеристики особистості вчителя, що складають у своїй сукупності систему його ціннісних орієнтацій. Аксиологічне «Я» як система ціннісних орієнтацій містить не тільки когнітивні, але і емоційно-вольові компоненти, що відіграють роль її внутрішнього орієнтира. У ньому асимільовані як соціально-педагогічні, так і професійно-групові цінності, що слугують підставою індивідуально-особистісної системи педагогічних цінностей. Ця система включає цінності, пов'язані з утвердженням особистістю своєї ролі у соціальному і професійному середовищі (суспільна значущість праці вчителя, престижність педагогічної діяльності, визнання професії найближчим особистим оточенням і ін.). Особистісно-педагогічні цінності задовольняють потребу у спілкуванні й розширюють його коло (спілкування з дітьми, колегами, референтними людьми, переживання дитячої любові і прихильності, обмін духовними цінностями й ін.); орієнтують на саморозвиток творчої індивідуальності (можливості розвитку професійно-творчих здібностей, прилучення до світової культури, заняття улюбленим предметом, постійне самовдосконалення й ін.); дозволяють здійснювати самореалізацію (творчий характер праці вчителя, романтичність і захопленість педагогічної професії, можливість допомоги соціально неблагополучним дітям і ін.); дають можливість задовольняти прагматичні потреби (можливості одержання гарантованої державної служби, оплата праці й тривалість відпустки і ін.).

Ставлення до професійної діяльності не залишається незмінним і варіює у залежності від успішності дій учителя, від того, якою мірою задовольняються його професійні й



особистісні потреби. Ціннісне ставлення до педагогічної діяльності, що задає спосіб взаємодії вчителя з учнями, відрізняється гуманістичною спрямованістю.

Інтерпретуючи охарактеризовані класифікації цінностей, відповідно до нашого дослідження виділимо такі їх групи:

1) цінності, що розкривають значення і зміст смислу особистісної взаємодії класного керівника зі школярами (цінності-мета);

2) цінності, що розкривають значення засобів здійснення особистісної взаємодії;

3) цінності, що розкривають значення і зміст взаємовідносин (цінності-відносини); концепція власної професійної позиції, що включає ставлення вчителя до дитини, до себе, своєї професійно-педагогічної діяльності, інших учасників процесу взаємодії;

4) цінності, що розкривають значення й зміст психолого-педагогічних знань у процесі здійснення особистісної взаємодії (цінності-знання): теоретико-методологічні знання про розвиток особистості й діяльності, знання закономірностей процесу особистісної взаємодії класного керівника зі школярами, знання соціокультурних особливостей способу життя дітей та ін.;

5) цінності, що розкривають значення і зміст якостей учителя (цінності-якості); різноманіття взаємозалежних індивідуальних, особистісних, комунікативних, статусно-позиційних, діяльнісно-професійних і зовнішньо поведінкових якостей особистості класного керівника, що виявляються у спеціальних здатностях: здатність до емпатії, конгруентність, здатність до творчості, здатність проектувати особистісну взаємодію і передбачати її наслідки, здатність співвідносити свої цілі й дії з цілями та діями інших, здатність до співробітництва, здатність до діалогічного спілкування та ін.

Чим багатший світ цінностей класного керівника, тим ефективніше й більш ціле-

спрямовано йде процес самовдосконалення, що визначає мотиви діяльності.

Критерієм розвитку особистості класного керівника є культура особистісної взаємодії. Цілі особистісної взаємодії визначаються мотивами діяльності класного керівника, в яких конкретизуються його потреби. До таких потреб ми відносимо потребу у знаходженні смислу особистісної взаємодії, саморозвитку, самореалізації та сприяттні особистісному розвитку школярів.

Висновки. Педагогічні цінності є відносно стійкими орієнтирами, з якими вчитель співвідносить своє життя і діяльність. Через суб'єктивне сприйняття і присвоєння загальнолюдських цінностей визначається управлінська позиція класного керівника, мотивація і спрямованість його діяльності, його педагогічне мислення, зміст взаємодії зі школярами. Саме цінності педагогічної діяльності стимулюють вчителя до творчого саморозвитку, що, урешті-решт, знаходить своє відбиття у самореалізації його не лише як вчителя-професіонала, але і як особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности / Д.А. Леонтьев. – 2 изд. – М. : Смысл, 1997. – 64 с.
2. Мясичев В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясичев ; под редакцией А.А. Бодалева. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : МОД ЭК, 1995. – 356 с.
3. Никитина Н.Н. Развитие ценностного сознания учителя / Н.Н. Никитина // Педагогика. – 2000. – № 6. – С.65–71.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн ; сост., авт. коммент., послесл. А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская. – СПб : Питер, 1999. – 705, [7] с. – (Мастера психологии).
5. Слостенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособие для вузов по спец. 031000] / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – М. : Academia, 2003. – 185, [2] с. – (Высшее образование).



СЕКЦІЯ 2 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА НАВЧАННЯ

УДК 37.013.21:378

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Акімова О.В., д. пед. н.,
професор, завідувач кафедри педагогіки
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті автором запропоновано методику виявлення індивідуально-типологічних особливостей розвитку творчого мислення студентів педагогічних університетів. До сутнісних характеристик творчого мислення, які впливають на особливості експерименту, автор відносить такі: суб'єктність, активність, предметність, цілеспрямованість, структурованість; предметний зміст: засвоєння знань, оволодіння узагальненими способами дій; умови вирішення педагогічної задачі: інтелектуально-творчі здібності, проблемна ситуація, творча мотивація; параметри пізнавально-творчого результату: новизна, продуктивність, оригінальність. Відповідно до названих сутнісних характеристик було визначено основні психолого-педагогічні умови організації та проведення діагностичного дослідження: перша умова – це відмова від зовнішнього спонукання й оцінювальної стимуляції; друга умова – вільний вибір варіанту складності запропонованих завдань; третя умова – це тривалість виконання експериментальних завдань.

Ключові слова: творче мислення, творчий потенціал, творча мотивованість, моделювання навчального процесу, інтелектуально-творчі здібності, педагогічна компетентність, креативність особистості.

В статті автором пропонується методика виявлення індивідуально-типологічних особливостей розвитку творчого мислення студентів педагогічних університетів. К сутнісним характеристикам творчого мислення, впливаючим на особливості експерименту, автор відносить наступні: суб'єктність, активність, предметність, цілеспрямованість, структурованість; предметний зміст: засвоєння знань, оволодіння узагальненими способами дій; умови вирішення педагогічної задачі: інтелектуально-творчі здібності, проблемна ситуація, творча мотивація; параметри пізнавально-творчого результату: новизна, продуктивність, оригінальність. Відповідно до названих сутнісних характеристик було визначено основні психолого-педагогічні умови організації та проведення діагностичного дослідження: перше умовою – це відмова від зовнішнього спонукання й оцінювальної стимуляції; друге умовою – вільний вибір варіанту складності запропонованих завдань; третє умовою – це тривалість виконання експериментальних завдань.

Ключевые слова: творческое мышление, творческий потенциал, творческая мотивированность, моделирование учебного процесса, интеллектуально-творческие способности, педагогическая компетентность, креативность личности.

Akimova O.V. THE FUTURE TEACHER'S CREATIVE THINKING STATE OF FOUNDATION

The author proposes a method for identifying individual-typological peculiarities of students' creative thinking development in the pedagogical universities in the following article. To the essential characteristics of creative thinking, which influence the features of the experiment, the author considers the following: subjectivity, activity, objectivity, purposefulness, structuring; substantive content: the mastering of knowledge, mastering the generalized ways of action; conditions for solving the pedagogical problem: intellectual and creative abilities, problem situation, creative motivation; cognitive and creative result parameters as: novelty, productivity, originality. In accordance with the named essential characteristics, the basic psychological and pedagogical conditions of the organization and carrying out of the diagnostic study were determined: the first condition is the rejection of external stimulation and evaluation stimulation; The second condition is a free choice of the complexity of the proposed tasks; The third condition is the duration of the experimental tasks implementation.

Key words: creative thinking, creative potential, creative motivation, educational process simulation, intellectual and creative abilities, pedagogical competence, person creativity.



Виклад основного матеріалу дослідження. Відповідно до мети дослідження нам необхідно було мати таку методику, яка дозволила б виявити індивідуально-типологічні особливості розвитку творчого мислення студентів і визначити впливи на нього різних умов навчання. Вивчення відповідної літератури і знайомство із наявними методиками показало, що вони не відповідають нашим цілям. Внаслідок чого була розроблена власна методика. Вона побудована на попередньому психолого-педагогічному аналізі об'єкта дослідження та на тих діагностичних задачах, за допомогою яких його можна здійснити. Аналіз досліджень із проблеми творчого і продуктивного мислення дозволив нам визначити такі основні принципи її побудови:

1. **Проблемність.** Визначаючи цей принцип, ми виходили з того, що об'єктом нашого дослідження є процес розвитку творчого мислення майбутнього вчителя, взятий в єдності процесуального й особистісного компонента. Зважаючи на те, що найбільш яскраво продуктивність розумової діяльності виявляється під час відносно самостійного розв'язання задач-проблем, у процесі якого студенти набувають нових знань, ми визначили принцип проблемності.

2. **Моделювання.** Ситуацію творчого мислення в процесі навчання потрібно спеціально моделювати. У літературі моделювання розглядається як метод наукового пізнання, а сама модель – як замісник об'єкта, який вивчають. У нашому експерименті ми використовували такі моделі творчого акту: проблемні ситуації, педагогічні задачі, твори-роздуми, мікророзповіді та ін.

Оскільки у створеній нами методиці студентам пропонувалася проблема, яка спеціально моделювалася в навчальному процесі, ми назвали методику *проблемно-моделюваною*. У цій методиці моделювання творчих актів було спрямоване на розвиток продуктивного мислення. Дослідження проводилося у вигляді природного навчаючого експерименту, в якому студенти включалися в проблемні ситуації, розраховані на самостійне вирішення нових для них навчальних задач, а також використовувалися спеціальні психологічні тести для визначення рівня розвитку інтелекту та креативності.

Процес організації та проведення експериментального дослідження був побудований з урахуванням сутності творчого мислення студентів. Ми виходили з того, що творче мислення майбутнього вчителя – це розумовий процес, опосередкований навчально-пізнавальною діяльністю студента

й спрямований на вирішення педагогічної задачі, який призводить до пізнавально-творчих результатів (оригінальності, новизни та продуктивності ідей і суджень) і характеризується мотивацією в досягненні мети, суб'єктивністю отриманого творчого результату, інтелектуально-творчими здібностями (аналіз, рефлексія). До сутнісних характеристик творчого мислення, які впливають на особливості експерименту, ми віднесли такі: суб'єктність, активність, предметність, цілеспрямованість, структурованість; предметний зміст: засвоєння знань, оволодіння узагальненими способами дій; умови вирішення педагогічної задачі: інтелектуально-творчі здібності, проблемна ситуація, творча мотивація; параметри пізнавально-творчого результату: новизна, продуктивність, оригінальність.

Відповідно до названих сутнісних характеристик нами були визначені основні психолого-педагогічні умови організації та проведення діагностичного дослідження. Перша умова – це відмова від зовнішнього спонукання й оцінювальної стимуляції. Ця умова пов'язана з тим, що ми розглядаємо творче мислення не тільки як продуктивний процес, але й як спонтанне явище, тому нам була потрібна принципово нова модель експерименту. Друга умова – вільний вибір варіанта складності запропонованих завдань, а також виконання обраного завдання на тому рівні, який є можливим для певного студента. Третя умова – це тривалість виконання експериментальних завдань, яка означала відсутність обмежень у часі й багаторазовість під час виконання завдань. Ми надавали студентам час для оволодіння діяльністю, а потім для виявлення ініціативи, що суттєво відрізняло студентів.

Розглядаючи творче мислення як інтегральне утворення, ми визначили критерії і показники до них (табл. 1).

У межах розробленої нами *проблемно-моделюваної методики вивчення творчого мислення* до кожного критерію було визначено конкретну методику дослідження. Дамо коротку характеристику.

Перший критерій – педагогічна компетентність визначався за допомогою авторських тестів досягнень і тесту «Педагогічні ситуації» [5]. Більшість студентів виявили середній (49,6%) і високий (33,5%) рівень навчальних досягнень; 16,9% студентів показали низький рівень навчальних досягнень.

Методика «Педагогічні ситуації» [4, с. 448–453] дозволила зробити висновки щодо педагогічної компетентності студента на основі того, наскільки педагогічно



доцільним і творчим було запропоноване рішення з переліку описаних педагогічних ситуацій. Більшість студентів виявила середній (43,8%) і високий (32,6%) рівень педагогічних здібностей; 23,6% студентів показали низький рівень педагогічних здібностей. Очевидно, що вищі результати студенти показали за тестами досягнень (33,5% – високий рівень і 49,6% – середній рівень) і нижчий за методикою «Педагогічні ситуації» (32,6 – високий рівень і 43,8% – середній). Тобто традиційна система навчання робить акцент на засвоєнні знань, а не на розвитку педагогічних здібностей.

Другий критерій – творча мотивованість. З метою визначення мотивації успіху – невдачі (далі – У – Н) та її впливу на мотивацію творчої діяльності був використаний тест-опитувальник «Мотивація успіху – невдачі (далі – МУН) (О. Реан). Оброблення ми проводили за такими критеріями. За кожне співпадання із ключем до опитувальника досліджуваному ми зарахову-

вали один бал, потім підраховали загальну кількість отриманих балів. Отримані результати свідчать про те, що більшість студентів мотивовані на успіх (40,5%), або тяжіють до мотивації успіху (26,8%). І тільки 18,3% спрямовані на боязнь невдачі, або тяжіють до мотивації боязні невдачі (14,4%). Мотиваційний комплекс особистості майбутнього вчителя містить уявлення суб'єкта про себе, своє ідеальне «Я». Тому ми провели дослідження «Я-концепції» досліджуваних студентів. Для цього використали методику американського психолога Т. Лірі. Методика дає можливість визначити різні аспекти «Я-концепції» особистості, важливі для творчої діяльності: самооцінку, описування ідеального «Я», оцінку оточення, оцінку себе «очима оточуючих» (подвійна рефлексія). Опитувальник містить 8 субшкал (октантів). Перший октант (субшкала авторитарність): лідерство – власність – деспотичність. Другий октант (субшкала егоїстичність): впевненість у собі – самов-

Таблиця 1

Діагностична модель розвитку творчого мислення

№	Критерії	Показники	Методи дослідження
1.	Педагогічна компетентність	Навчальні досягнення.	Тести досягнень.
		Педагогічні здібності.	Тест «Педагогічні ситуації» (Р. Немов).
2.	Творча мотивованість	Мотиваційні характеристики успіху – невдачі.	Тест-опитувальник мотивації успіху – невдачі МУН (О. Реан).
		Я-образ особистості.	Методика «Я-концепція» (Т. Лірі).
		Мотиваційна структура особистості (загальна активність, творча активність, соціальна активність).	Тест «Мотиваційна структура особистості» (В. Мільман).
		Інтелектуальна ініціатива (схильність до складних завдань, наполегливість, енергійність у виконанні творчих завдань, бажання презентації думок).	Метод незалежних суддів.
3.	Творчий потенціал особистості	Індивідуальні стилі мислення.	Методика «Індивідуальні стилі мислення» (О. Алексійова, Л. Громова).
		Спрямованість (потенційність) мислення та інтелекту.	Тест структури інтелекту ТСІ (Р. Амтхауера)
4.	Креативність особистості	Швидкість. Гнучкість. Оригінальність.	«Тести творчого мислення Дж. Гілфорда» (адаптовані О. Тунік).
		Вербальна креативність.	Тест А. Медника (РАТ) (тест віддалених асоціацій Т. Галкіної, Л. Алексеевої.)
		Невербальна креативність.	Тест Е. Торренса.
		Творчі здібності.	Опитувальник креативності Д. Джонсона, адаптований О. Тунік (експертна оцінка).



певненість. Третій октант (субшкала агресивність): вимогливість – непримиреність. Четвертий октант (субшкала підозрілість): скептицизм – упертість – негативізм. П'ятий октант (субшкала підпорядкованість): поступливість – пасивна підкореність. Шостий октант (субшкала залежність): довірливість – слухняність – залежність. Сьомий октант (субшкала дружелюбність): несамостійність – надмірний конформізм. Восьмий октант (субшкала альтруїстичність): чуйність – безкорисливість.

Діагностика мотиваційної структури особистості проводилася далі на констатувальному етапі експерименту за тестом В. Мільмана, методика проведення якого дозволила нам виявити певні стійкі тенденції особистості, а саме: загальну і творчу активність, прагнення до спілкування тощо. Результати проведеного тестування свідчать про те, що найвищі результати студенти отримали за показником загальної активності (31,4% – високий рівень і 35,9% – середній); дещо нижчі – за показником соціальної активності (23,6% – високий і 37,2% – середній); і найнижчі результати студенти отримали за показником творчої активності (19,7% – високий рівень і 34,% – середній). Рівень інтелектуальної ініціативи як головної мотиваційної характеристики творчого мислення визначався за такими показниками: схильність ставити перед собою нові складні завдання; наполегливість і енергійність у виконанні творчих завдань; бажання презентувати свої думки. Цей показник вивчався методом незалежних суддів. Аналіз отриманих результатів свідчить про те, що більшість студентів показали середній (40,9%) і низький (38,7%) рівні інтелектуальної ініціативи. Лише 20,4% студентів виявили високий рівень інтелектуальної ініціативи. Водночас найвищі результати виявлені за показником «схильність до складних завдань» (високий рівень – 22,8%, середній – 43,7%, низький – 33,5%), що найменшою мірою характеризує творче мислення. Найнижчі результати за показником «бажання презентувати свої думки» (високий рівень – 17,6%, середній – 37,9%, низький – 44,5%), який є характерною ознакою творчого мислення. Середні результати виявлені за показником «наполегливість, енергійність у виконанні творчих завдань» (високий рівень – 20,9%, середній – 41,2%, низький – 37,9%), що також характеризує мотивацію творчої діяльності.

На констатувальному етапі були проведені дослідження рівнів творчої мотивованості в контрольній і експериментальній групах. Отже, експериментальна і кон-

трольна групи майже не відрізняються за рівнем творчої мотивованості. А саме, за показником «творча активність» в експериментальній групі (далі – ЕГ) високий рівень продемонстрували 22,3% студентів, середній – 38,7%, низький – 39%; у контрольній групі (далі – КГ) відповідно: високий рівень – 22,9%, середній – 42,6%, низький – 35,5% студентів. За показником «інтелектуальна ініціатива» в ЕГ високий рівень показали 20,9% студентів, середній – 42,4%, низький – 36,7%; у контрольній групі – високий рівень – 21,5% студентів, середній – 39,8%, низький – 38,5%.

Третій критерій – інтелектуально-творчий потенціал особистості. Для вивчення творчого інтелектуального потенціалу використовувалися такі методики: тест «Індивідуальні стилі мислення» (О. Алексєєва, Л. Громової) та «Тест структури інтелекту (TSI) Р. Амтхауера». Перший тест ми використали для того, щоб визначити той стиль мислення, який переважає в студентів, а також манеру ставити питання і приймати рішення й обирати способи вирішення проблем. Було визначено п'ять стилів мислення: С – синтетичний; І – ідеалістичний; П – прагматичний; А – аналітичний; Р – реалістичний.

Результати проведеного тесту свідчать про те, що синтетичний стиль мислення (С), який найбільшою мірою є потенційним для розвитку творчого мислення, тому що характеризується створенням чогось нового, оригінального, концептуального, має найнижчий показник (48,3). Дещо вищий, але також невисокий показник отримав ідеалістичний стиль (І), який характеризує схильність до інтуїтивних творчих рівнів (49,7). Показник 53,4 має прагматичний стиль мислення (П), який спирається на безпосередній особистий досвід особистості. Найвищі показники 56,2 і 60,7 отримали реалістичний (Р) і аналітичний (А) стилі мислення, які характеризуються конкретністю, логічністю, раціональністю, передбаченістю, обґрунтованістю, методичністю вирішення проблем, але найменше відповідають творчому мисленню.

Вихідна позиція щодо тесту структури інтелекту (TSI) Р. Амтхауера має за основу ідею єдності структур здібностей і полягає в тому, що окремі здібності людини існують не як ізольовані елементи, їхній розвиток взаємопов'язаний і об'єднаний у певні динамічні структури. Вважається, що за структурою інтелектуальних здібностей можна опосередковано судити про творчі й професійні можливості студента, тобто його професійно-творчий потенціал. Певну перевагу за результатами TSI можуть мати



особи з більш високою освіченістю, кращою культурою мислення і більшою швидкістю розумових процесів [2]. Проведений аналіз показав, що найвищий показник отриманий за субтестами: УЗ – узагальнення (14,4), що є показником здатності до абстракції, розумової освіченості, вміння грамотно висловлювати думки; АЗ – арифметичні задачі (14,3). Дещо нижчий результат отриманий за такими субтестами: ДР – доповнення речень (12,9), що характеризує виникнення роздумів, почуття реальності, самостійність мислення; ПМ – пам'ять (12,9). Ще нижчий результат отриманий за субтестами ВС – виключення слова (11,4), що є показником чуття мови, індуктивного мислення, точних висловлювань; ПУ – просторові уявлення (11,1), що є показником розвинутої аналітико-синтетичного мислення. Найнижчі результати отримані за такими субтестами: АН – аналогії (10), що характеризує здатність комбінувати, рухливість мислення, ґрунтованість мислення; ЧР – числові ряди (10,1), що характеризує індуктивне мислення; ПУ – просторові узагальнення (5,7). Зважаючи на зазначене, найнижчі показники студенти отримали саме за тими субтестами, які тестували потенційні можливості до творчого мислення.

В інтерпретації результатів TSI ми також об'єднували субтести в такі комплекси: комплекс вербальних субтестів; комплекс математичних субтестів; комплекс конструктивних субтестів; комплекси теоретичного і практичного планів здібностей [2]. Було виявлено, що творче мислення, яке відноситься до комплексу загальнонаукової обдарованості, потребує спеціальних заходів для підвищення рівня. На констатувальному етапі дослідження було виведено результати рівнів сформованості творчого потенціалу студентів контрольної та експериментальної груп. Отже, в експериментальних і контрольних групах показники приблизно однакові. Так, високий рівень творчого потенціалу сформований в експериментальній групі у 15,2% студентів, у контрольній – у 12,9%; середній рівень творчого потенціалу в експериментальній групі – у 32,7% студентів, у контрольній – у 39,6%; низький – в експериментальній групі – у 52,1% студентів, у контрольній – у 47,5% студентів.

Четвертий критерій – креативність особистості. Дотепер не існує методик комплексної діагностики, яка б дозволяла визначити рівень креативності, дивергентного мислення, обдарованості. Тому нами були використані різні тестові методики, які доповнювали одна одну. «Тести творчого мислення Дж. Гілфорда», адаптовані О. Тунік [7].

1. *Батарея тестів «творче мислення».* Субтест 1. Використання предметів (варіанти використання). Субтест 2. Висновки. Субтест 3. Слова. Субтест 3. Висловлювання. Субтест 5. Складання зображень. Субтест 6. Ескізи. Субтест 7. Прихована форма. Отже, найвищий середній результат отримано за показником «швидкість мислення» (23,7); дещо нижчим є результат за показником «гнучкість мислення» (19,4); найнижчий – за показником «оригінальність» (5,8); середній загальний показник креативності мислення становить 48,9. Аналіз результатів дослідження рівнів сформованості креативності мислення за трьома показниками Дж. Гілфорда свідчить про те, що найбільше студентів показали низький (43,9%) і середній (38,2%) рівні сформованості, тоді як високий рівень становить лише 18,8% студентів. Якщо аналізувати результати за показниками, то найвищий результат отримано за показником «гнучкість мислення», а саме: високий рівень – 19,4% студентів; середній – 38,9% студентів, низький – 42,1% студентів. Найнижчий – за показником «оригінальність», який є основним показником творчого мислення в цьому тесті: високий рівень – 15,8% студентів; середній – 37,4% студентів; низький – 46%.

2. *Тест А. Медніка PAT* (тест віддалених асоціацій, адаптація Т. Галкіної, Л. Алексеевої для дорослих – О. А.) для визначення вербальної креативності. Особливістю даної тестової методики є те, що вона спрямована на виявлення й оцінку наявного в досліджуваного, часто прихованого, заблокованого креативного потенціалу, а не особливостей діяльності досліджуваного в даних експериментальних умовах. Вербальна креативність розуміється як процес переконбінування елементів ситуації. Студентам пропонувалися словесні тріади (трійки слів), елементи яких належать до взаємновіддалених асоціативних галузей, і необхідно було встановити між ними асоціативний зв'язок шляхом знаходження четвертого слова, яке б об'єднувало елементи. Як стимулюючий матеріал у тесті використовувалося 40 словесних тріад.

У результаті ми отримали показники вербальної креативності. Також ми визначили критерії оцінки [1, с. 322–329], а саме:

1. Кількість асоціацій (n_{as}), що обчислювалася за формулою:

$$n_{as} = \frac{n}{m},$$

де n – загальна кількість відповідей; m – загальна кількість завдань.

Студентів, які брали участь у дослідженні, ми розподілили на три групи, що відпо-



відали високому, середньому та низькому рівням креативності.

2. Індекс оригінальності роботи студента визначався так [1, с. 327]:

$$I_{or} = \frac{\sum_{i=1}^n \omega_i}{n}, \text{ де } \omega_i = \frac{1}{\gamma} - \text{індекс оригінальності кожної відповіді (частота, з якою зустрічається кожна відповідь - О. А.); } \gamma - \text{частота появи конкретної відповіді в кожного студента відносно даної вибірки; } i - \text{номер завдання; } n - \text{загальна кількість відповідей.}$$

3. Індекс унікальності відповідей (відносно даної вибірки) розраховувався за формулою [1, с. 328]:

$$I_{un} = \frac{k}{n}, \text{ де } k - \text{кількість унікальних відповідей, тобто відповідей, для яких індекс оригінальності рівний 1.}$$

Результати дослідження вербальної креативності свідчать про те, що найвищий результат показаний за індексом оригінальності, а саме: високий рівень – 23,5% студентів; середній – 40,6%; низький – 35,9%. Найнижчий результат – за індексом унікальності, який є головним показником творчого мислення в цьому тесті, а саме: високий рівень – 9,8% студентів; середній – 45,7%; низький – 44,5%. Різниця другої серії завдань полягала в орієнтації на досягнення, пропонувалося продемонструвати у своїх відповідях оригінальність і самобутність свого мислення. На основі аналізу якісних показників (I_{or} , I_{un}) двох серій завдань нами був виведений загальний показник вербальної креативності.

Результати дослідження вербальної креативності показали, що в першій серії завдань серед 305 студентів тільки 50 (16,3%) мають високий рівень вербальної креативності; 120 (39,2%) – середній і 135 (44,5%) – низький рівень. Після другої серії завдань якісні показники дещо знизилися. Високий рівень продемонстрували 40 студентів (13,1%), середній – 128 (41,8%), низький – 137 (45,1%). Використаний нами варіант тесту П. Торренса являв собою набір малюнків із певним набором елементів (ліній), використовуючи які, необхідно було створити осмислене зображення. Використовувалося шість малюнків, вибраних із десяти оригінальних, які не дублювали за своїми

вихідними елементами один одного. Результати оцінювалися за двома показниками – «оригінальність» і «унікальність». Показник «оригінальність» ми інтерпретували як несхожість зображень різних студентів, тобто як статистичну рідкість відповіді. Умовні назви малюнків, які давали студенти, використовувалися лише як допоміжний засіб для розуміння сутності малюнка [1, с. 281]. Оригінальність даного типу малюнка ми обчислювали за формулою:

$$P_{or} = 1 - \frac{n-1}{n_{max}-1}, \text{ де } n - \text{кількість малюнків даного типу; } n_{max} - \text{максимальна кількість малюнків у типі серед усіх типів малюнків для даної вибірки.}$$

Якщо $P_{or} = 1$, то такий малюнок визнавався унікальним. Додатково підлічувався індекс унікальності, який визначався як кількість унікальних малюнків для даного студента [1, с. 281–285]. Рівні невербальної креативності визначалися за такими цифровими показниками: 2 і більше – високий рівень; 1 – 1,9 – середній; 0 – 0,9 – низький рівень. Дослідження рівнів невербальної креативності за показником «оригінальність» свідчить про те, що найбільша кількість студентів показала середній (48,4%) та низький (39,8%) рівні невербальної креативності; за показником «унікальність» результати тесту свідчать про те, що в більшості студентів переважає низький рівень креативності (43,7%) і середній рівень (40,5%). Найменша кількість студентів показала високий рівень невербальної креативності (оригінальність – 11,8%; унікальність – 15,6%). Отже, отримані результати свідчать про те, що рівень невербальної креативності студентів – майбутніх учителів є невисоким, тому необхідна науково обґрунтована система заходів, які б забезпечили підвищення цього рівня. З метою виявлення динаміки розвитку творчого мислення студентів від першого курсу до п'ятого було проведено дослідження рівнів розвитку креативності студентів як головного складника творчого мислення. Виявлені результати свідчать про невисокий, здебільшого, середній і низький рівні розвитку як вербальної, так і невербальної креативності. Наслідки тестування доводять, що від курсу до курсу рівень креативності сам собою не зростає,

Таблиця 2

Творче мислення майбутніх вчителів (у %) (за чотирма компонентами)

Компоненти	Компетентнісний			Емоційно-мотиваційний			Інтелектуально-потенційний			Креативний		
	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н	В	С	Н
КГ	32,7	47,4	19,9	21,6	40,5	37,9	15,2	32,7	52,1	17,8	30,9	51,3
ЕГ	32,8	47,1	20,1	22,3	40,7	37	12,9	39,6	47,5	16,5	38	45,5



тому необхідне розроблення нової концепції та технології, які б забезпечили підвищення цього рівня. Діагностика вербальної та невербальної креативності на констатувальному етапі дослідження була проведена серед 305 студентів контрольних і експериментальних груп. Результати дослідження вербальної креативності за всіма показниками на констатувальному етапі в обох групах (ЕГ та КГ – О. А.) приблизно однакові, а саме – переважає середній рівень. А за показниками «оригінальність» і «унікальність», які є основними показниками творчого мислення, в обох групах переважає низький рівень. За результатами діагностики невербальної креативності на констатувальному етапі в експериментальній групі за показником «оригінальність» домінував низький рівень (57,6%), середній рівень виявили 22,5% студентів, а високий – 19,9%. У КГ низький і середній рівень показала приблизно однакова кількість студентів (22,5% та 19,9%), а високий – 16,7%. За показником «унікальність» в обох групах домінував низький рівень, тобто 59% – в ЕГ, 54,9% – у КГ.

3. *Опитувальник креативності Д. Джонсона, адаптований О. Тунік.* За Д. Джонсоном, креативність виявляється як несподіваний, продуктивний акт, здійснений виконавцем спонтанно, з позитивною опорою на самого себе. Тобто опитувальник креативності (далі – ОК) Д. Джонсона фокусує увагу на тих елементах, які пов'язані із *творчим виявленням самого себе*, яке можливе для спостереження, що дає доповнення до попередніх тестових методик [7].

Отже, результати, отримані за допомогою незалежних експертів (викладачів кафедри педагогіки – О. А.), підтвердили дані, отримані за тестами вербальної (А. Медніка) і невербальної (Е. Торренса) креативності та тестом креативного мислення (Дж. Гілфорда). А саме, більшість студентів показали низький рівень креативності за основними показниками (чутливість до проблем – 35,2%, швидкість мислення – 38,5%, творча уява – 43,1%, незалежність

мислення – 48,3%). Отримані дані за чотири компонентами були зведені воедино і результати даються в таблиці 2.

Висновки із проведеного дослідження. Аналіз даних констатувального етапу експерименту свідчить про те, що до початку експерименту між контрольною й експериментальною групами суттєвої різниці за сумою всіх показників не спостерігалось. Високий рівень творчого мислення в контрольній групі виявився у 20% студентів, а в експериментальній – у 21,8%; середній – у контрольній у 42,5%, а в експериментальній – у 37,9%; низький рівень – у контрольній – у 37,5%, а в експериментальній – у 40,3%. В обох групах переважає середній і високий рівні розвитку творчого мислення. Констатувальний етап експериментального дослідження дозволив виявити невисокий, переважно низький і середній рівні розвитку творчого мислення студентів. Аналіз отриманих даних доводить також, що в процесі традиційного навчання у вищій школі шляхом опосередкованого впливу творче мислення не формується. Тому подальша робота має бути спрямована на створення сучасної концепції і технології розвитку творчого мислення майбутніх вчителів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дружинин В. Психология общих способностей / В. Дружинин. – СПб. : Питер-КОМ, 1999. – 368 с.
2. Елисеєв О. Практикум по психологии личности / О. Елисеєв. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 560 с.
3. Моляко В. Психология решения школьниками творческих задач / В. Моляко. – К. : Рад. школа, 1983. – 94 с.
4. Немов Р. Психология : [учебник для студентов высш. пед. учебных заведений] : в 3-х кн. / Р. Немов. – Кн. 2 : Психология образования. – 2-е изд. – М. : Просвещение ; ВАДОС, 1995. – С. 448–453.
5. Ниренберг Д. Искусство творческого мышления / Д. Ниренберг ; пер. с англ. – Минск : Попурри, 1996. – 240 с.
6. Пономарев Я. Психология творчества и педагогика / Я. Пономарев. – М. : Педагогика, 1976. – 280 с.



УДК 378.147

СУТЬ, РОЛЬ, ЗМІСТ СОЦІАЛЬНОГО ТА ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Акімова О.М., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри педагогіки, психології і менеджменту
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті розкрито суть поняття «інклюзивна готовність вчителя», уточнено поняття «інклюзивний освітній простір». Визначено суть, роль, зміст соціального й освітнього середовища в інклюзивному освітньому просторі початкової школи. Визначено шляхи реалізації професійних функцій вчителя в інклюзивному освітньому просторі початкової школи, що передбачає формування компетенцій: предметної, соціальної, психологічної, комунікативної, оберігаючої, інформативної. Охарактеризоване «соціальне середовище в інклюзивному освітньому просторі» початкової школи як повноцінний складник освітнього простору, що забезпечує реалізацію напрямів соціального, культурного, етичного, морального, розумового, трудового, національно-патріотичного формування особистості молодшого школяра незалежно від рівня психічного та розумового розвитку, стану здоров'я.

Ключові слова: інклюзія, інклюзивний освітній простір, соціальне та освітнє середовище, інклюзивна готовність майбутнього вчителя, педагогічна деонтологія.

В статье раскрыта суть понятия «инклюзивная готовность учителя», уточнено понятие «инклюзивное образовательное пространство». Определены суть, роль, содержание социальной и образовательной среды в инклюзивном образовательном пространстве начальной школы. Определены пути реализации профессиональных функций учителя в инклюзивном образовательном пространстве начальной школы, что предусматривает формирование компетенций: предметной, социальной, психологической, коммуникативной, оберегающей, информативной. Охарактеризована «социальная среда в инклюзивном образовательном пространстве» начальной школы как полноценная составляющая образовательного пространства, обеспечивающего реализацию направлений социального, культурного, нравственного, морального, умственного, трудового, национально-патриотического формирования личности младшего школьника независимо от уровня психического и умственного развития, состояния здоровья.

Ключевые слова: инклюзия, инклюзивное образовательное пространство, социальная и образовательная среда, инклюзивная готовность будущего учителя, педагогическая деонтология.

Akimova O.M. ESSENCE, ROLE, CONTENT OF THE SOCIAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE INCLUSIVE EDUCATIONAL SPACE OF ELEMENTARY SCHOOL

The article reveals the essence of the concept of “inclusive teacher readiness”, clarified the concept of “inclusive educational space”. The essence, the role, the role of the socialist community in the inclusive and exclusive school of the school are marked. The ways of realization of the professional functions of the teacher in the inclusive educational space of the primary school are defined, and the formation of competences: subject, social, psychological, communicative, preserving, informative. The essence of the “social environment in the inclusive educational space” of the primary school is characterized as a full component of the educational space ensuring the realization of the directions of the social, cultural, moral, mental, labor, national and patriotic formation of the younger schoolchild’s personality, regardless of the level of mental and mental development.

Key words: inclusion, inclusive educational space, social and educational environment, inclusive readiness of future teacher, pedagogical deontology.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства нагальною є проблема збереження та прищеплення гуманістичних цінностей, відповідно до яких будь-який індивід від народження має право на задоволення власних потреб і запитів, реалізуючи основні засади інклюзії. Поняття «інклюзія», вперше закріплене в Загальній декларації прав людини в 1948 р., знаходить відображення в усіх міжнародних документах у галузі освіти, а «інклюзивна освіта» є світовою тенденцією, яка відбиває

культурний рівень розвитку країни. Реалізація освітніх і соціальних потреб особистостей, що мають відхилення в розвитку, повинна забезпечуватися фахівцями, здатними виконувати професійно-педагогічні функції в умовах інклюзивної освіти. Одним із головних чинників у реалізації професійно-педагогічних функцій педагогічних працівників в умовах інклюзивної освіти є початкова школа.

Отже, визначення суті, ролі, змісту соціального й освітнього середовища в інклю-



живному освітньому просторі початкової школи має базуватись на основних засадах інклюзії в Україні, реалізовувати провідні завдання модернізації освіти та державної освітньої політики в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Педагогічні аспекти проблеми інклюзії висвітлено в працях українських науковців М. Васильєвої, А. Колупаєвої, О. Мартинової, О. Рассказової, О. Столяренко, В. Синьової, П. Таланчука, Є. Тарасенко, Н. Шаповала, А. Шевцова та ін. Соціальні, психологічні, педагогічні та юридичні аспекти проблеми інклюзії представлено в працях закордонних дослідників Ф. Амстронга, Б. Барбера, Дж. Беллоу, М. Крозьє, Ф. Кросбі, Д. Купера, Т. Ньюмена, П. Романова, А. Ходкінсона та інших. Шляхи трансформації загальноосвітньої школи в інклюзивну досліджували С. Єфімова, Ю. Найда, Ю. Рибак; прийомам роботи вчителів в інклюзивних класах приділяли увагу дослідники О. Таранченко, С. Литовченко, Е. Данілавичюте. Проблему готовності педагога до корекційно-педагогічної діяльності досліджували А. Биков, І. Бех, В. Бондар, С. Болтівець, Г. Бондаренко, Н. Дементьєва, А. Кігічак, А. Панов, О. Хохліна, Т. Шульга та ін. Різні аспекти професійної підготовки вчителя початкової школи висвітлено в наукових дослідженнях О. Бабакіної, С. Єрмакової, А. Крамаренко, О. Маляренко, Н. Павленко, О. Пометун, Г. Пономарьової, О. Савченко, Л. Тимчук, О. Фаст, Ф. Халілової, Л. Хомич та інших. Проблему педагогічного супроводу учнів з особливими освітніми потребами в закладах з інклюзивною та традиційною формою навчання висвітлювали в дослідженнях О. Глоба, Е. Данілавичюте, Л. Коваль, С. Литовченко, О. Мартинчук, З. Ленів, Т. Скрипник, О. Таранченко, М. Чайковський та ін.

Водночас проблема визначення суті, ролі, змісту соціального й освітнього середовища в інклюзивному освітньому просторі виключно початкової школи не була предметом спеціального дослідження.

Постановка завдання. Мета статті – уточнити суть, визначити роль, охарактеризувати зміст соціального й освітнього середовища в інклюзивному освітньому просторі початкової школи.

Перед автором постали такі задачі:

1. Уточнити суть понять «інклюзивний освітній простір», «соціальне й освітнє середовище», «інклюзивна готовність майбутнього вчителя» для інклюзивного освітнього простору початкової школи.

2. Визначити роль «соціального й освітнього середовища» для початкової шко-

ли в межах реалізації завдань інклюзивної освіти в Україні.

3. Охарактеризувати зміст соціального й освітнього середовища в інклюзивному освітньому просторі початкової школи на засадах педагогічної деонтології як норми підготовки майбутніх учителів до реалізації професійно-педагогічних функцій в інклюзивному освітньому просторі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Все частіше в наукових дослідженнях і освітньому середовищі ми зустрічаємо поняття «інклюзія», «інклюзивне середовище», «інклюзивний простір», «діти з особливими потребами» тощо. Найчастіше ці терміни вживають на позначення всіх напрямів корекційної та соціальної роботи, але сучасний стан освіти вимагає активного опанування та впровадження засад інклюзивної освіти і в соціальному й освітньому середовищі та просторі початкової школи.

У сучасному освітньому просторі України широко вживані терміни «інклюзивна освіта» й «інклюзивне середовище».

Соціальний словник визначає суть поняття «середовище» як сукупність явищ, процесів і умов, які впливають на об'єкт, що вивчається.

А. Колупаєва визначає суть поняття «інклюзивна освіта» як створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [2].

О. Рассказова визначає поняття «освітнє середовище» як сукупність об'єктивних умов, чинників, соціальних об'єктів, необхідних для успішного функціонування освітнього процесу як системи впливу умов формування особистості, а також можливостей для її розвитку, які містяться в соціальному і просторово-предметному оточенні» [4].

З огляду на вищезазначене, поняття «освітнє середовище» розуміємо як систему індивідуалізованого навчання учнів з особливими освітніми потребами, яка потребує створення додаткових соціальних і матеріальних ресурсів [3]. Освітнє середовище передбачає створення інклюзивних умов для пристосування суспільства до сприйняття людей з особливими потребами. Ці тотожні поняття мають на меті різний результат, що має відобразитись під час визначення ролі «соціального й освітнього середовища та простору» для початкової школи в межах реалізації завдань інклюзивної освіти в Україні.

Ми погоджуємося з М. Чайковським, який зазначає схожість, але не тотожність



понять «освітнє середовище» й «освітній простір» [5]. Вважаємо «освітній простір» складовим елементом освітнього закладу, що постійно змінюється і характеризується суб'єктивним сприйняттям.

Постає питання розуміння суті поняття «соціальне середовище» в освітньому просторі початкової школи, яке зустрічається під час визначення засад інклюзивної освіти. Загальне поняття «соціальне середовище» розуміємо як норми, закони, декларації, традиції та правила, що впливають на певну групу людей. Соціальне середовище є необхідною умовою становлення людини як соціальної істоти, діти з особливими освітніми потребами не є винятком.

Отже, поняття «соціальне середовище в інклюзивному освітньому просторі» початкової школи розуміємо як повноцінну складову частину освітнього простору, що забезпечує реалізацію напрямів соціального, культурного, етичного, морального, розумового, трудового, національно-патріотичного формування особистості молодшого школяра незалежно від рівня психічного та розумового розвитку, стану здоров'я.

Взаємопов'язана система соціального й освітнього середовища в межах реалізації завдань інклюзивного освітнього простору в Україні обумовлює визначення їхньої ролі для початкової школи, а саме:

1) забезпечує формування толерантного ставлення до відмінностей між учнями;

2) є умовою успішної соціалізації школярів у сферах діяльності, спілкування, формування свідомості;

3) сприяє формуванню навиків навчальної діяльності на гуманістичних засадах;

4) розвиває інтелектуальну сферу учнів;

5) будує освітній процес на сильних якостях учня на основі індивідуального підходу та диференціації навчання;

6) забезпечує розвиток творчого потенціалу всіх учнів незалежно від рівня розумового, психологічного розвитку, стану здоров'я;

7) є стратегією використання освітніх і соціальних ресурсів на основі співробітництва школи, сім'ї та громадськості під час освітнього інклюзивного процесу початкової школи.

Взаємозв'язок соціального й освітнього середовища обумовлює формування інклюзивної готовності майбутнього вчителя, яку розуміємо як формування спеціальних знань, умінь і компетенцій для реалізації професійних функцій в інклюзивному освітньому просторі.

Отже, реалізація професійних функцій в інклюзивному освітньому просторі початкової школи передбачає формування

компетенцій: предметної, соціальної, психологічної, комунікативної, оберігаючої, інформативної. Охарактеризуємо їх:

1. Предметна компетентність – передбачає наявність знань, умінь і навичок педагогічного характеру, що дозволяє майбутньому фахівцю виконувати професійні обов'язки.

2. Соціальна компетентність – особиста відповідальність перед соціумом за результати педагогічної діяльності.

3. Психологічна компетентність – передбачає наявність знань, умінь і навичок використання знань психології в процесі організації взаємодії в інклюзивному освітньому просторі початкової школи.

4. Комунікативна компетентність – сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективно спілкування в інклюзивному освітньому просторі.

5. Оберігаюча компетентність – внутрішня здатність бути прикладом моральних, національних, духовних цінностей, оберігати інклюзивний освітній простір початкової школи від руйнівних впливів деструктивних сил.

6. Інформативна компетентність – передбачає поширення педагогічних знань інклюзивного характеру серед батьків.

Отже, інклюзивна готовність майбутнього вчителя передбачає наявність достатньої кількості знань, сформованості умінь і навиків організації взаємодії всіх учасників освітнього процесу згідно з прийнятими нормами та стандартами, вимогами до здійснення професійних функцій в освітньому просторі початкової школи.

На нашу думку, характеристика змісту соціального й освітнього середовища в інклюзивному освітньому просторі початкової школи має будуватись на засадах педагогічної деонтології як норми підготовки майбутніх учителів до реалізації професійно-педагогічних функцій в інклюзивному освітньому просторі.

Визначимо основні принципи педагогічної деонтології як компонента характеристики змісту соціального й освітнього середовища в інклюзивному освітньому просторі: гуманне ставлення до учнів; піклування про стан здоров'я школярів; незалежне оцінювання результатів навчальної діяльності; демократичний стиль спілкування; реалізації виховного принципу поваги до особистості учня з розумною вимогливістю до нього; педагогічний оптимізм, усвідомлення інклюзивної толерантності [1].

На нашу думку, основні проблеми неефективності формування соціального й освітнього середовища в інклюзивному освітньому просторі початкової школи такі:



відсутність належної підготовки педагогічних кадрів; неспроможність викладати відповідний навчальний матеріал дітям із різним станом фізичного та психічного здоров'я; традиційні форми та методи організації навчання, негнучкість навчальної програми.

На сучасному етапі науковці розглядають такі моделі соціального та освітнього середовища [7]:

- 1) психодидактичну;
- 2) антрополого-психологічну;
- 3) комунікативно зорієнтовану;
- 4) еколого-особистісну;
- 5) екопсихологічну модель.

Охарактеризуємо складові частини соціального й освітнього середовища в інклюзивному освітньому просторі початкової школи:

- стиль виховання, сімейні традиції та звичаї сім'ї як соціального інституту;
- освітній процес і позакласна виховна робота;
- позашкільні центри додаткових освітніх послуг для дітей.

Науковець Г. Ковальов розглядає структуру освітнього середовища як сукупність таких елементів [7]:

- фізичне оточення;
- людські чинники;
- програма навчання.

На нашу думку, взаємозв'язок складових елементів структури освітнього середовища є ключовим чинником побудови інклюзивного освітнього простору початкової школи.

Висновки із проведеного дослідження. Зазначимо, що зміни сучасної освітньої політики в галузі освіти дітей з особливими

потребами не повною мірою відображені в підготовці майбутніх учителів початкової школи, проте саме вчителя початкової школи, разом із асистентом вчителя, соціальним педагогом і психологом, мають забезпечити впровадження засад інклюзивної освіти на високому рівні. Складна система підготовки майбутніх учителів в інклюзивному освітньому просторі початкової школи повинна стати визначальним кроком у створенні інклюзивного освітнього простору, підтверджуючи вислів: «Навіть найдовший шлях починається з першого кроку».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васильєва М. Теорія педагогічної деонтології / М. Васильєва. – Х. : Нове слово, 2003. – 216 с.
2. Колупаєва А. Основи інклюзивної освіти : [навчально-методичний посібник] / А. Колупаєва. – К. : А.С.К., 2012. – 308 с.
3. Одарченко В., Репко І. Реалізація принципу гуманізації управління в українському сучасному освітньому просторі / В. Одарченко, І. Репко // Новий колегіум. – № 2. – 2014 (76). – ISSN 1562–529X. – С. 15–19.
4. Рассказова О. Розвиток соціальності учнів в умовах інклюзивної освіти: теорія та технологія : [монографія] / О. Рассказова. – Х. : ФОП О.В. Шейніна, 2012. – 468 с.
5. Чайковський М. Соціально-педагогічна робота з молоддю з особливими потребами в інклюзивному освітньому просторі : [монографія] / М. Чайковський. – К. : Університет «Україна», 2015. – 436 с.
6. Колупаєва А. Інклюзивна освіта в контексті реалій сьогодення / А. Колупаєва [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://slovyanochka.at.ua>
7. Освітнє середовище як чинник становлення обдарованої особистості : Звіт про науково-дослідну роботу ; Інститут психології імені Г.С. Костюка НАП України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://inpsy.naps.gov.ua/files/pdf/zvit_1427981753.pdf.



УДК 378.14:316

ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Гусейнова Нубар Забир кызы,
докторант кафедры библиотековедения
Бакинский государственный университет

Образование – самая мобильная, реагирующая на перемены часть жизни современного общества. Не случайно в годы революционных переломов реформы касались, прежде всего, образования: здесь необходимо обеспечить не только непрерывность в обучении каждого поколения, но и качество, его высокий уровень, чтобы снабдить страну необходимыми кадрами для всех отраслей производства и духовной деятельности. Растущая взаимозависимость, а также единство в мире способствовали возникновению таких широкомасштабных программ, как Болонский процесс. Последний способствовал и будет способствовать интеграции всех национальных систем образования в едином мировом образовательном пространстве. Это именно та область, где не надо бояться глобализации (как это обычно делают антиглобалисты), унификации и стандартизации, хотя с особенностями местных условий функционирования системы образования надо считаться. Самостоятельному восприятию учебного материала помогут новые технологии, в том числе образовательные – это компьютеризация, другие технические средства обучения.

Ключевые слова: информационные технологии, электронные ресурсы, коммуникация, процесс обучения, сеть Интернет.

Освіта – наймобільніша, що реагує на зміни частина життя сучасного суспільства. Не випадково в роки революційних переломів реформи стосувалися, передусім, освіти: тут необхідно забезпечити не тільки безперервність у навчанні кожного покоління, а й якість, високий рівень, щоб забезпечити країну необхідними кадрами для всіх галузей виробництва і духовної діяльності. Зростання взаємозалежності, а також єдності у світі сприяли виникненню таких широкомасштабних програм, як Болонський процес. Останній сприяв і буде сприяти інтеграції всіх національних систем освіти в єдиному світовому освітньому просторі. Це саме та область, де не треба боятися глобалізації (як це зазвичай роблять антиглобалісти), уніфікації та стандартизації, хоча на особливості місцевих умов функціонування системи освіти треба зважати. Самостійному сприйняттю навчального матеріалу допоможуть нові технології, зокрема й освітні – це комп'ютеризація, інші технічні засоби навчання.

Ключові слова: інформаційні технології, електронні ресурси, комунікація, процес навчання, мережа Інтернет.

Huseynova Nubar Zahir. INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION

Education is the most mobile and responsive part of life of the modern society. It is not accidental that during the revolutionary turning points, the reforms primarily concerned education: it is necessary to ensure not only continuity in the education of each generation, but also its quality and high level in order to supply the country with the necessary personnel in all industries as well as contribute to its spiritual growth. The growing interdependence, as well as unity in the world, contributed to the emergence of such large-scale programs as Bologna Process. The latter has contributed, and will continue contributing to the integration of all national education systems in a single global educational space. This is that area where no one should be afraid of globalization (as antiglobalists usually do), unification and standardization, although everybody will have to reckon with it in the local operational conditions of the education system. New technologies, including educational ones such as computerization and other technical means of instruction will help the development of the independent perception of the educational material.

Key words: information technologies, e-resources, communication, education process, Internet.

Актуальность проблемы. Как известно, XXI в. – это век современных технологий. В самом деле, конкурентные преимущества человеческой деятельности не могут реализоваться без высоких технологий. Это все больше проявляется в области образования. Характеристики современных образовательных технологий можно резюмировать следующим образом:

- гуманизм: технологии должны улучшить качество жизни людей, прежде всего, качество образования;
- эффективность: технология должна быть эффективной, т. е. через 5 лет после применения уже должны быть видны результаты;
- научный потенциал: технологии должны иметь прочную научную основу и отражаться в научных исследованиях;



– универсальность: технология должна обладать широким спектром приложений, например, одна и та же технология может использоваться для обучения различным предметам на разных уровнях образования;

– интеграция: технологии должны взаимодействовать друг с другом и таким образом дополнять и укреплять друг друга.

Информационно-коммуникационные технологии (далее – ИКТ) имеют прочные связи с текстовой, цифровой, графической информацией, которая составляет основу образовательной среды. Когда эта технология привязана к локальным и интернет-сетям, может быть создана образовательная среда с феноменальными возможностями. В целях повышения эффективности и качества образовательного процесса ИКТ следует использовать систематически. Это создаст основу для перехода к глобальному обществу знаний, что является новым этапом развития современного информационного общества.

Анализ последних исследований и публикаций. Нет сомнения в том, что проблемы ИКТ в образовании являются наиболее быстро растущей сферой научных интересов ученых ряда научных дисциплин, в том числе общественных и гуманитарных. В России – А. Андреев, Е. Доманский, М. Киселева, И. Пилко, на Западе – многочисленные исследователи рассматривают вопросы ИКТ в образовании с самых разных позиций, в том числе с точки зрения формирования информационного общества. В Азербайджане вопрос применения ИКТ также рассматривается как в научном плане, так и с точки зрения практических задач развития образования.

Постановка задания. В статье излагаются общие направления применения ИКТ в образовании в Азербайджанской Республике, с учетом международного опыта.

Изложение основного материала исследования. Государственная программа развития коммуникационных и информационных технологий в Азербайджанской Республике на 2010–2012 гг. (Electronic Azerbaijan) создала современную информационную инфраструктуру. Цель – учреждение информационного общества в качестве приоритетного направления в Государственной программе развития ИКТ в Азербайджане и расширение применения ИКТ в различных областях [1].

Электронные библиотеки организуют распределительную систему путем обмена информацией друг с другом через Интернет или обмена информацией с другими информационными ресурсами. Чтобы иметь возможность использовать элек-

тронные библиотеки в среде электронного обучения, они должны основываться на цифровых технологиях.

Уровень применения информационных и коммуникационных технологий является одним из основных показателей интеллектуального и научного потенциала каждой страны, прозрачности государственного управления и развития демократии. Государственная стратегия развития образования в Азербайджанской Республике, утвержденная Указом Президента Азербайджанской Республики от 24 октября 2013 г., предусматривает создание образовательной инфраструктуры, отвечающей современным требованиям непрерывного обучения в качестве основного стратегического направления. Этот подход основан на региональном универсальном подходе к предоставлению образовательных услуг образовательными учреждениями, на основе методологии обучения на базе информационно-коммуникационных технологий, рационализации сети учебных заведений, дистанционного обучения, образования и развития для талантливых детей и детей, нуждающихся в особых условиях, центров престарелых, модернизированных центров и комплексов профессионального обучения и кампусов, для решения ряда профессиональных и образовательных проблем [2].

Инновационные тенденции в образовании на базе ИКТ можно обобщить на основе интеграции новых тенденций и стратегий ИКТ в образование:

1. Альтернативные формы образования в XXI в.
2. Структура и содержание интеграции учебной программы с ИКТ.
3. Спрос на сетевые учебные платформы и открытые ресурсы.
4. Управление на базе ИКТ в образовании.
5. Модели оценки результатов обучения в ориентированных на ИКТ учебных средах.
6. Принципы системы образования в контексте развития облачных технологий.
7. Виды и роли мобильного образования [6].

Именно технологии альтернативного образования являются результатом развития современных ИКТ в образовании. Анализ альтернативных моделей цифрового образования показывает, как изменилась модель образования, и какие новые образовательные ресурсы необходимы (образовательные платформы, мобильное образование, облачные технологии, социальные медиа в образовании). В нем определяются новые ресурсы знаний и



статистика новых образовательных ресурсов, организация учебного процесса, новые подходы к статистике образования, использование ИКТ в учебных программах и методах оценки. Экономические, культурные и образовательные особенности новой поддержки ИКТ зависят от уровня образования, выбора платформы, цифровых устройств, беспроводных технологий, содержания образования и программ, инструментов управления ИКТ и оценки [7; 9].

Информатизация в образовании является одним из важнейших условий для успешного развития процессов информатизации общества, поскольку это не только становление нового общества в области образования, которое формирует новую информационную среду, но и люди, живущие и работающие в этой среде, проходящие подготовку и получающие образование.

Информатизация в образовании отражает процесс создания информационно-образовательной среды (ИОС). Этот процесс связан не только с развитием материально-технической базы необходимой образовательной системы, но и с развитием образовательных методологических материалов нового поколения и формированием новой культуры обучения в условиях применения образовательной среды, основанной на знаниях.

Использование ИТ-технологий и методов очень разнообразно и дает возможность обеспечить следующее:

- изменить характер разработки, приобретения и распространения знаний;
- открыть возможности для совершенствования содержания методов обучения и воспитания;
- расширить доступ к общему и профессиональному образованию;
- изменить свою роль в учебном процессе (постоянный диалог, знания и понимание), не снижая спроса на учителей [4].

Следует отметить, что использование ИКТ в учебном процессе позволяет:

- расширить доступ в высшую школу (как правило, без вступительных экзаменов – политика «открытых дверей»);
- открытое планирование учебного процесса (составление индивидуальной траектории обучения – последовательность модулей из учебной программы соответствующей специальности);
- решение проблем интерактивной коммуникации между преподавателями и учебными группами, а также, в целом, между участниками и учебной группой;
- обеспечить постоянный контроль над уровнем усвоения учебного материала;

– предоставление участникам образовательных материалов и учебной информации, хранящейся на информационных серверах и базах различных телекоммуникационных сетей [6].

ИКТ как новый образовательный инструмент ведет к изменению технологий обучения напрямую. Сегодня можно выделить несколько форм организации учебного процесса на основе применения ИКТ:

1. Обучение «один к одному». Индивидуализированное обучение, характеризующееся отношениями ученика с учителем или другим учеником.

2. Презентация учебных материалов преподавателем или экспертом на основе формы обучения «один ко многим», в ходе которой участники не играют активной роли в процессе обучения.

3. Активное взаимодействие со всеми участниками учебного процесса, характерно для обучения «Многие ко многим» [5].

Важность этих методов и интенсивность их использования существенно увеличиваются с развитием обучающих телекоммуникационных технологий. Другими словами, интерактивное взаимодействие между участниками, а не учителем и обучаемым, становится важным источником знаний. Ниже представлены три модели применения ИКТ в процессе обучения.

Модель разделенного класса заключается в том, что ИКТ применяется к учебному процессу для студенческой группы или класса в разных местах.

Типичное следствие – смешанный класс, смешанное, традиционное и дистанционное образование. Учебное заведение и декан контролируют посещаемость.

Особенности этой модели:

- курсы включают синхронную связь, т. е. студенты и преподаватели должны в определенное время находиться в определенном пространстве (по крайней мере один раз в неделю);
- количество участников варьируется от одного до пяти и более; технические, логические и познавательные трудности зависят от присутствия большего числа участников;
- определенному количеству студентов в том или ином месте услуги могут предоставляться различными учебными заведениями [6].

Независимая обучающая модель освобождает ученика от необходимости находиться в определенном месте в определенное время. Студентам предоставляется сборник материалов, охватывающих курс и учебную программу, а также возможность обратиться к преподавателю, который от-



вечает за управление, и может отвечать на вопросы и оценивать работу. Контакт между методистом и учеником осуществляется с использованием телефонной, компьютерной, электронной и обычной почты.

Различные аспекты модели независимого обучения:

- занятия не проводятся в классе: студенты получают независимое обучение в соответствии с широкими руководящими принципами программы;

- студенты взаимодействуют с методистами и другими учащимися;

- содержание курса будет охватываться печатными материалами, компьютерными дисками или видеоматериалами, по которым учащиеся могут учиться в любое удобное время.

Модель «открытое обучение + класс» (“open training + class”) включает использование материалов для печати и других средств (например, видеоклипов или компьютерных дисков). Эта модель позволяет учащемуся быстрее общаться с другими учащимися посредством интерактивных телекоммуникационных технологий в удаленной (дистанционной) группе [5].

Характеристики этой модели:

- содержание курса, а также печатные материалы, компьютерные диски или видеоматериалы, которые они будут изучать индивидуально или в группе, предоставляются студентам в любое удобное для них время;

- студенты регулярно собираются вместе для проведения семинаров с преподавателями, используя интерактивные технологии (в соответствии с разделенной моделью класса);

- занятия в классе проводятся с целью обсуждения и определения основных понятий учащимися, поиска путей решения проблем, групповой работы, лабораторных работ, моделирования и других прикладных исследований [8].

С внедрением ИКТ при организации учебного процесса могут формироваться общие требования ко всем моделям.

1. Важно, чтобы все участники получали учебные материалы вовремя, через организацию системы распространения.

2. Экзамены могут проводиться в том же учреждении или в специально организованных пунктах. Равные условия должны предоставляться экзаменаторам во всех местах, а экзамены должны контролироваться специальными системами мониторинга. Педагогические аспекты обучения, на которые учителя должны обратить особое внимание при использовании ИКТ, следующие:

- учитель не должен быть просто механизмом для доставки содержания курса. Учитель должен, прежде всего, помочь своим ученикам научиться понимать материал курса по-своему;

- обучение – это интерактивный процесс. Студенты получают знания сами. Учитель и ученик являются полноправными участниками, и во время их общения знание каждого из них, глубина материала обновляется, уточняется и проверяется;

- совместное образование представляет собой систематическую стратегию, позволяющую студентам работать над общей проблемой в небольших группах. Во время работы в группе студенты не могут оставаться пассивными наблюдателями, вклад каждого участника важен. Командная работа становится наиболее широко используемой организационной стратегией для большинства областей человеческой деятельности.

Использование ИКТ в учебных заведениях привело к созданию Ресурсов электронного обучения (далее – РЭО). Концепция РЭО основана на образовательной и методологической базе университета, единой научной и образовательной информационной среде с наличием необходимого персонала, педагогического, научно-технического и научно-методического, и финансовых возможностей в университете с высоким спросом на современный РЭО [6].

РЭО – это набор образовательных и мультимедийных компонентов (управляемых и неуправляемых анимированных, фото-, видео-, аудиокомпонентов, 3D-графики и т. д.), а также электронных публикаций, содержащих научную и практическую информацию в систематической форме обучения.

Цель создания полномасштабной базы данных РЭО заключается в разработке различных форм образовательного процесса, который обеспечивает высокий уровень готовности к государственным образовательным стандартам:

- развитие технологий электронного обучения, включая развитие технологий дистанционного обучения (ТДО);

- организация студенческой самостоятельной работы, включая индивидуальную траекторию обучения;

- разработка интерактивных технологий обучения и личного обучения с использованием проектных методов для разработки независимых аналитических навыков;

- широкое применение и развитие мультимедийных технологий в процессе аудита образовательного процесса и самостоятельной работы студентов [7].



Мы рассмотрим основные принципы, необходимые при создании и использовании РЭО.

Первый принцип – обеспечить децентрализацию, способность самостоятельно регулировать образовательный процесс с использованием РЭО на ступенях образования, и в то же время соответствовать корпоративным стандартам университета.

Второй принцип – организация образовательных процессов в контексте глобализации, открытости информационных ресурсов и учебных структур.

Третий – интеграция основана на создании распределенных учебных курсов, виртуальных электронных библиотек баз данных.

Важно соблюдать принцип маркетинга за счет ступеней образования, при подготовке РЭО, включая самофинансирование [10].

Следует четко представить типологию функциональной ориентации ресурсов, созданных в РЭО. Распространение типов РЭО может быть связано как с дидактическим, так и с образовательным критерием, а также образовательным контентом, скоростью интерактивности.

Выводы из проведенного исследования. В XX в. из-за быстрого развития науки и техники бесконечное увеличение и обновление потока информации уже стало выходить за рамки способности людей управлять, обрабатывать и ориентировать ее. Эта миссия была запущена в 40-х гг. прошлого века с помощью компьютерных технологий, самого совершенного продукта человеческого сознания. В настоящее время нет другой, настолько развитой области науки, как информатика. В результате развития информатики Интернет стал самой большой сферой человеческой деятельности во всех областях науки и техники после письменной культуры. Люди сейчас могут эффективно и свободно общаться, независимо от расстояния, обмениваясь оперативной информацией. В результате

развития информатики информационные и коммуникационные технологии стали одним из ключевых факторов, влияющих сегодня на развитие общества.

Таким образом, растет роль ИКТ в образовании, использовании информационных ресурсов в области информационных технологий и применении их в организации учебного процесса. Все более конкретизируются правила использования информационных технологий в среде электронного обучения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Халафов А. Информационное общество и библиотечное дело / А. Халафов // Известия Бакинского Университета: серия гуманитарных наук. – 2004. – № 3. – С. 316–327.
2. Закон Азербайджанской Республики об информации, информатизации и защите информации // Азербайджан. – 3 апреля 1998 г.
3. Отчет Научной библиотеки Бакинского государственного университета за 2011–2013 гг. – Баку : Архив университета.
4. Гасанова Н. Современные информационно-коммуникационные технологии в образовании / Н. Гасанова // Научно-технический и практический журнал по библиотековедению и информации. – Баку : Изд. Бакгосуниверситета, 2014. – № 2(14). – С. 79–87.
5. Пилко И. Информационные и библиотечные технологии : [учебное пособие] / И. Пилко. – СПб. : Профессия, 2006. – 342 с.
6. Guide to Measuring Information and Communication Technologies (ICT) in Education. – Montreal : UNESCO Institute for Statistics, 2009.
7. Андреев А. Применение сети Интернет в учебном процессе / А. Андреев // Информатика и образование. – 2005. – № 9. – С. 2–7.
8. Доманский Е. Информационное общество и образование : мифология и реальность / Е. Доманский // Народное образование. – 2008. – № 2. – С. 261–267.
9. Киселева М. Использование компьютерных технологий в межпредметных проектах / М. Киселева // Информатика и образование. – 2005. – С. 27–37.
10. Роберт И. Научно-педагогические исследования в области информатизации профессионального образования // Ученые записки. – Вып. 14. – М. : ИИО РАО, 2004.



УДК 376.2.016:81-028.31-056.264-053

ДОСЛІДЖЕННЯ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧНИХ УМІНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Мілевська О.П., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри логопедії та спеціальних методик

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка

У статті розкрито сутність лексико-семантичних умінь як здатності правильно поєднувати лексичні одиниці та включати їх до семантико-граматичного контексту. Акцентовано увагу на значенні лексичних та семантичних умінь в їхньому взаємозв'язку для мовленнєвого розвитку дітей. Охарактеризовано зміст та висвітлено окремі результати дослідження лексико-семантичних умінь у дошкільників із первинною мовленнєвою патологією.

Ключові слова: лексичні уміння, семантика, семантична структура, загальне недорозвинення мовлення, лексична системність.

В статті раскрыта сущность лексико-семантических умений как способности правильно сочетать лексические единицы и включать их в семантико-грамматический контекст. Акцентировано внимание на значении лексических и семантических умений в их взаимосвязи для речевого развития детей. Охарактеризовано содержание и отдельные результаты исследования лексико-семантических умений у детей с первичной речевой патологией.

Ключевые слова: лексические умения, семантика, семантическая структура, общее недоразвитие речи, лексическая системность.

Milevska O.P. THE LEXICAL-SEMANTIC SKILLS STUDY OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN WITH GENERAL SPEECH UNDERDEVELOPMENT

The article presents the content of lexical and semantic skills as an ability to correctly combine lexical units and include them in the semantic-grammatical context. Attention is focused on the importance of lexical and semantic skills in their interrelation for the speech development of children. The article describes the content and individual results of the study of lexical-semantic skills of preschool children with a general underdevelopment of speech.

Key words: lexical skills, semantics, semantic structure, general underdevelopment of speech, lexical system.

Постановка проблеми. Підвищення мовленнєвої компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення є важливим завданням корекційної педагогіки та спеціальної методики навчання. У наукових працях вітчизняних та зарубіжних вчених знаходять відображення чимало аспектів цієї проблеми (праці Л. Бартеневої, Е. Данілавічюте, Н. Жукової, О. Мاستюкової, Н. Ніщевой, Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Філічової, Н. Чередніченко та ін.). Поряд із розкриттям сутності, напрямків та змісту корекційного впливу на порушені ланки мовлення в науково-методичних роботах наголошується на важливості формування *семантичної структури* слова як основи розвитку словника (Л. Виготський, О. Лурія, О. Леонтьєв, ін.).

Постановка завдання. Мета – розкрити сутність лексико-семантичних умінь як здатності правильно поєднувати лексичні одиниці та включати їх до семантико-граматичного контексту.

Виклад основного матеріалу. Під семантичною структурою слова розуміють

взаємозв'язок його лексичного і психологічного значень: лексичне значення слова складається з його предметного змісту, вираженого кореневою частиною, та дериваційного значення, вираженого словотворчими суфіксами (В. Виноградов, Є. Соботович, ін.); психологічне – узагальнено відображує дійсність, вироблену людиною та зафіксовану у формі поняття, знання, уміння, як узагальненого образу дії (О. Леонтьєв). О. Лурія визначає психологічне значення слова як понятійну співвіднесеність, на відміну від лексичного значення, що позначає предметну співвіднесеність. Тобто опанування семантичної структури слова відбувається як становлення і засвоєння його предметно-понятійної співвіднесеності.

Відомо, що в основі словесного поняття лежить узагальнене лексичне значення слова, формування якого має певну логіку: за кожним словом слідує ряд потенційних зв'язків і відношень, до яких може вступати предмет (що позначається тим або іншим словом) і до яких його включає активна пізнавальна діяльність людей (сус-



пільний досвід). Такі зв'язки і відношення між словами також встановлюються розгорнутим мовленням, що спирається на лексико-граматичну та лексико-семантичну системи мови (О. Лурія): окремі слова у мовленні не лише позначають певні предмети, а й можуть за допомогою морфологічних і синтаксичних маркерів (флексій, прийменників, порядку слів) ставити ці предмети у визначені відношення [3; 5].

Очевидно, що розвиток словника дитини визначається ступенем засвоєння нею семантичної структури слова.

Численні психологічні і психолінгвістичні дослідження (праці Л. Виготського, О. Леонтьєва, О. Шахнаровича та ін.) переконують, що процес засвоєння семантичної структури слова проходить складний шлях розвитку – від формування предметної співвіднесеності слова до засвоєння його смислу і далі – узагальненого лексичного значення словесного поняття. Тобто відстежується поступовий перехід від зовнішньо-лексичного до внутрішньо-лексичного контенту, який у лінгвістиці називають глибинною семантикою і який виражається через лексичні та семантичні зв'язки.

Метою нашого дослідження було виявлення стану сформованості лексико-семантичних умінь у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (далі ЗНМ).

На основі аналізу психолінгвістичної періодизації мовленнєвого розвитку дитини в нормі, психолінгвістичної структури мовленнєвої діяльності, напрямів і методів психолінгвістичного аналізу механізмів мовленнєвих порушень (за Є. Соботович) нами було визначено діагностичні завдання для вивчення особливостей лексико-семантичних умінь дошкільників [2; 3]. Ми сформували три групи завдань. До I групи увійшли завдання для виявлення особливостей розвитку категоріального значення слів на матеріалі різних частин мови [1; 4], а саме:

1.1. «Склади букет»

Мета: обстеження розуміння дітьми категоріального значення іменників.

Матеріал дослідження: аркуш із зображенням стилізованих квітів, однакових за величиною, різних за величиною, різних за величиною та кольором, різних за кольором та формою, аркуш із реалістичними зображеннями квітів (ромашка, троянда, дзвіночки) та конфліктними зображеннями (м'яч, ведмедик, штанці; тістечко, малина, кошик; метелик, сонце, зірочка; куц, ваза, гудзик; дерево, бантик, печиво).

Опис: Катруся хоче зірвати квіти, щоб подарувати їх мамі. **Інструкція виконання:**

«Знайди і покажи на аркуші всі квіти». **Рівні допомоги:** частковий, повний показ.

1.2. «Хто чим грається?»

Мета: обстеження розуміння дітьми категоріального значення антонімічних ознак предметів (хаотично).

Матеріал дослідження: аркуш із зображенням предметів посуду різного розміру (великі і маленькі), розташованих врозсіп (тарілка, чашка, ложка, чайник, ніж), аркуш, де зображені предмети, розташовані парами.

Опис: досліджувач розповідає, що мама-ведмедиця покликкала малого Мишка обідати, і пропонує дитині показати всі маленькі (великі) предмети посуду. **Інструкція виконання:** «Поміркуй, що мама поставить Мишкові на стіл. Покажи всі маленькі предмети». **Рівні допомоги:** показ картинок, де зображено предмети, розташовані парами.

1.3. «Хто що робить?»

Мета: обстеження розуміння дітьми категоріального значення дієслів.

Матеріал для обстеження: картки із зображенням чотирьох предметів, що виконують одну дію (дівчинка, собачка, курка, хлопчик – *іде*; немовля в колисці, поросся, м'яч, ложка біля тарілки – *лежить*; дятел, молоток, хлопчик у двері, коник копитцями – *стукає*; хлопчик, котик, дівчинка, зайчик – *їсть*; котик, бабуся, курочка, дівчинка – *спить*).

Опис: досліджувач пропонує дитині уважно розглянути картинки і показати ті з них, на яких зображена певна дія. **Інструкція:** «Покажи, хто? (що?) *іде* (ін..)» **Рівні допомоги:** навідні питання логопеда, введення дієслова у контекст.

Для виконання завдань 1-ї групи ми використовуємо наступні методичні прийоми: називання слів; співвіднесення предмета за кольором, формою та величиною; виявлення значень незнайомих слів; прийом часткового (повного) показу; прийом асоціативного добору слів [1; 4].

До II групи увійшли завдання для перевірки розуміння дітьми дериваційного значення слів [2; 4]. Із цією метою дітям пропонувалися малюнки, які були розташовані як парами, так і врозсіп. Завдання із парами зображень є зрозумілішими, адже відчуті різницю у значенні запропонованих іменників для дошкільників із ЗНМ значно легше.

2.1. «Дві сестрички»

Мета: обстеження стану сформованості розуміння дошкільниками значення слів на позначення зменшувально-пестливих форм.

Матеріали дослідження: малюнки із зображеннями предметів: пташка, чашка, книжка, мішок, миска, шапка, квітка, сумка.



Опис: логопед розповідає про двох сестричок. Повідомляє, що старша вже ходила до школи, менша – до дитячого садка. У старшої сестрички були великі речі, у меншої – менші. Дитина за проханням логопеда повинна показати той чи інший предмет. *Інструкція виконання:* «Покажи де пташка? Де пташечка?» *Рівні допомоги:* логопед звертає увагу на розмір предмета.

2.2. «Ким був, ким буде?»

Мета: обстеження розуміння значення слів на позначення дитинчат тварин.

Матеріал на дослідження: предметні картинки (лисиця, гуска, заєць, білка, жирафа).

Опис: допоможи віднайти дорослим тваринам своїх дітей. *Інструкція виконання:* «Кіт колись був кошеням. Ким колись була лисиця?» *Рівні допомоги:* частковий, повний показ.

У ході обстеження ми використовували такі прийоми: називання предметів; прийом добору слів; відповіді на питання за малюнками, по демонстрації дій або за уявленнями.

До III групи увійшли завдання для дослідження стану сформованості лексико-семантичних мовних явищ:

3.1. «Слова-близнюки»

Мета: обстеження розуміння багатозначності слів на позначення різних частин мови (іменників та дієслів).

Матеріал для обстеження: картинки із зображенням предметів, які мають ручку (хлопчик, двері, каструля, кошук, парасолька), ніжку (стіл, стілець, гриб, лялька), хвостик (риба, редиска, дівчинка, мишка, яблуко, пташка), сюжетні картини (дощ, хлопчик, собачка – *іде*, дівчинка *стрибає*, зайчик *біжить*; качка, човен, рибка – *пливе*, хлопчик *купається*, кішка *вмивається*; птах, літак, кулька, метелик – *летить*, хлопчик *робить гімнастику*, кораблик *пливе*).

Опис ігрового завдання: логопед розкладає перед дитиною предметні картини однієї групи, називає їх і пропонує показати на всіх зображеннях ручку (ніжку, хвостик). *Інструкція:* «Це хлопчик. Назви, де у хлопчика ручка?» *Рівні допомоги:* навідні питання.

3.2. «Скажи навпаки»

Мета: обстеження розуміння слів-антонімів на позначення різних частин мови.

Матеріал для обстеження: сюжетні картини (друг – ворог, день – ніч, холод – тепло, хвороба – здоров'я, добро – зло; чистий – брудний, здоровий – хворий, літній – зимовий, бідний – багатий, добрий – боязливий, веселий – сумний)

Опис: Незнайко все переплутав. Давай йому допоможемо. *Інструкція для виконан-*

ня: «Скажи навпаки». *Рівні допомоги:* навідні запитання.

3.3. «Від маленького до великого»

Мета: утворення синонімічного ряду з ознаками збільшеності.

Матеріали для обстеження: предметні картини різних розмірів: камінчик – камінь – каменя; вовченятко – вовк – вовчисько; деревце – дерево – деревище; ручка – ручка – рука – ручище.

Інструкція виконання: «Як сказати про когось дуже-дуже великого / щось дуже-дуже велике?» *Рівні допомоги:* постановка навідних запитань із метою введення запропонованого матеріалу у знайому ситуацію спілкування.

У процесі обстеження умінь словотвору ми використовуємо такі методичні прийоми: прийом утворення нових слів; називання предметів по демонстрації дій або по уявленню; узгодження різних частин мови; використання стереотипних закінчень; прийом додавання відсутніх слів у потрібному відмінку.

Для здійснення якісної обробки емпіричного матеріалу нами були виділені чотири рівні сформованості лексико-семантичних умінь у досліджуваних: *високий рівень* – дитина розуміє завдання з першого пред'явлення, має достатній досвід для його самостійного і правильного вирішення, розуміє різні логіко-граматичні конструкції, розуміє і використовує у мовленні антоніми, синоніми; *достатній рівень* – дитина має достатній досвід та свідомо вживає та узагальнює предмети, дитина утворює форму зменшувально-пестливих слів; утворює антонімічні та синонімічні ряди з допомогою навідних запитань; *середній рівень* – дитина здебільшого розуміє завдання, розуміє значення та призначення предметів, дію але не завжди правильно відтворює їх; утворює різні форми іменників, зменшувально-пестливі суфікси користуючись посиленою допомогою дорослих; *низький рівень* – дитина не завжди розуміє сутність завдання, припускається багатьох помилок у називанні предметів, їхніх частин та позначень дієслівної лексики; не утворює зменшувально-пестливі слова; антоніми та синоніми ряди [2; 5].

У дослідженні взяли участь дошкільники віком 6-7 років із ЗНМ (II та III рівня) та дошкільники з типовим мовленнєвим розвитком. Дослідження проводилось індивідуально, що дало змогу максимально звернути увагу й зафіксувати особливості мовленнєвого розвитку.

Результати вивчення лексико-семантичних умінь засвідчили наявність особливостей мовленнєвих умінь дошкільників обох



підгруп щодо використання лексичних та семантико-граматичних елементів мови, а саме: особливості структурування мовленнєвої ситуації та виділення її окремих семантичних елементів; недоліки встановлення зв'язку між цими елементами й мовними засобами їх вираження; особливості узагальнення різних значень слова; порушення розуміння дериваційного значення слів.

Аналіз виконання експериментальних завдань дошкільниками з типовим мовленнєвим розвитком показав, що вони продемонстрували наявні практичні вміння користуватись лексичними і граматичними елементами. Проте типовими для цих дітей були труднощі під час виконання завдань на співвіднесення однієї дії із цілим класом однорідних предметів; під час утворення зменшувально-пестливих слів від іменника чоловічого роду, використовуючи суфікс *-очк-*. Діти потребували додаткової інструкції.

Аналіз кількісних показників виконання експериментальних завдань дошкільниками з типовим мовленнєвим розвитком дозволив виділити 2 групи дітей відповідно до визначених нами рівнів опанування лексико-семантичними уміннями: 1 група – дошкільники з достатнім рівнем володіння лексико-семантичними уміннями (89%); 2 група – дошкільники із середнім рівнем володіння лексико-семантичними уміннями (11%).

Отримані нами дані вказують на відсутність грубих порушень використання лексичних та граматичних узагальнень у дошкільників із типовим мовленнєвим розвитком; окремі труднощі, які виникали в цих дітей під час виконання завдань, співставні з труднощами такого типу як у популяції згідно з нормативними показниками лексико-семантичного та лексико-граматичного розвитку дітей дошкільного віку.

Аналіз виконання експериментальних завдань досліджуваними із ЗНМ показав, що цим дітям властиві труднощі в реалізації лексичних і семантичних умінь. Дошкільники із ЗНМ під час виконання завдань частіше, ніж їхні однолітки з типовим мовленнєвим розвитком, потребували додаткових пояснень та зміни формулювання інструкцій.

Аналіз кількісних показників виконання експериментальних завдань дошкільниками із ЗНМ дозволив нам також виділити 2 групи дітей відповідно до визначених нами рівнів опанування лексико-семантичними уміннями: 1 група – дошкільники із середнім рівнем сформованості лексико-семантичними уміннями (44%); 2 група – дошкільники із низьким рівнем сфор-

мованості лексико-семантичними уміннями (56%).

Отримані нами кількісні показники досліджування вказують на те, що:

1) серед досліджуваних обох підгруп не виявлено дітей із високим рівнем сформованості лексико-семантичних умінь, що пояснюється нормативними закономірностями щодо вдосконалення зазначених умінь в онтогенезі мовлення;

2) серед досліджуваних із ЗНМ не виявлено дітей із достатнім рівнем сформованості лексико-семантичних умінь, що пояснюється уповільненим розвитком мовленнєвих умінь у дітей цієї категорії (в тому числі повільним досягненням результатів корекційної роботи з цими дітьми);

3) серед досліджуваних із типовим мовленнєвим розвитком було виявлено 89% дітей із достатнім рівнем сформованості лексико-семантичних умінь, що відповідає віковим нормам. Цим дітям були властиві певні неточності утворення дієслівної лексики. Зокрема, помилки в співвіднесенні однієї дії із цілим класом однорідних предметів – *«немовля, поросся, м'яч, ложка біля тарілки» – «лежить»*. У процесі роботи нами також було виявлено, що під час утворення зменшувально-пестливих слів не виникало труднощів в утворенні іменників жіночого роду за допомогою суфіксів *-ечк-*, але водночас важко було утворити слово від іменника чоловічого роду *«рушник»*, використовуючи суфікс *-очк-*;

4) серед досліджуваних обох підгруп виявлено дошкільників із середнім рівнем сформованості лексико-семантичних умінь; проте серед досліджуваних із ЗНМ кількість таких дітей була суттєво більшою, ніж серед дошкільників із типовим мовленнєвим розвитком (відповідно 44% і 11%).

Аналіз результатів дослідження показав, що для дітей із типовим мовленнєвим розвитком цього рівня найскладнішим виявилось називання частини *«ніжка»* серед однорідних предметів – *«стіл, стілець, гриб, лялька»* та *«ручка»* у таких предметів, як *«двері, каструля, парасолька»*.

Труднощі в дітей даної підгрупи виникали під час виконання завдань на утворення зменшувально-пестливих форм слів, які виявлялись у недостатній варіативності суфіксів зменшення і пестливості. Наприклад: дітям було важко переключитись зі словотворчої морфеми *-ечк-* на словотворчу морфему *-очк-*. Окремі труднощі в дітей даної групи виникали під час творення відносних прикметників. Ми зафіксували використання здебільшого якісних прикметників замість відносних, які позначають характерну особливість суб'єкта лекси-



ко-граматичної конструкції «пиріг з лимона – кислий» замість «лимонний».

У дошкільників із ЗНМ середнього рівня спостерігалися більш значні труднощі під час виконання завдань порівняно з дітьми попередніх груп. Нами були зафіксовані помилки у відтворенні узагальнюючих понять, зокрема поняття категорії «Посуд». Заміни пов'язані з труднощами класифікації й узагальнень слів за семантичними значеннями прикметників – «велика чашка – великому ведмедю», а «маленька чашечка – маленькому ведмедю».

Аналіз результатів на дослідження дериваційного значення слів на позначення зменшувально-пестливих форм слів виявив неточності висловлювань, особливо які відмежовувалися іншими суфіксами («пташечка»). Спостерігалися труднощі в початковому розумінні виконання однієї дії стосовно різних предметів чи осіб. Нами було виявлено також неточності під час утворення слів, які є протилежні за значеннями: «добрий – недобрий», «веселий – невеселий», «добрий – поганий».

Ми зафіксували неточності в утворенні від назв дорослих тварин їхніх дитинчат «жирафа – жирафа». Проте кращі показники діти показали під час утворення синонімічного ряду по мірі зростання «вовчечка – вовк – вовчисько».

5) низький рівень сформованості лексико-семантичних умінь було виявлено лише в дошкільників із ЗНМ (56%).

Ми виявили суттєві труднощі виконання цими дітьми завдань на дослідження словника іменників – дошкільники помилялись, називаючи поняття категорій «Квіти» («ромашка, троянда»), «Посуд» («чашка, чайник»). Діти змогли самостійно узагальнити лише категорію «Іграшки», оскільки це поняття безпосереднього вжитку, а для узагальнення інших категорій потребували додаткових запитань: «Де вони ростуть?», «Де можна побачити ці предмети?» тощо.

У завданні на позначення частин предметів у цих дітей відчувались значні труднощі. Самостійно діти змогли назвати лише «ніжки» по відношенню – до «стілця» та «хвостик» по відношенню до «мишки». Спостерігалися уподібнення однієї дії до всіх предметів: «лежить – спить», «бі-

жить – стоїть». Творення антонімічного та синонімічного рядів не спостерігалось. Ті ж самі результати – під час утворення зменшувально-пестливих форм слів.

Висновки. Отже, узагальнення результатів дослідження дозволило виявити незначні труднощі лексичних умінь у дошкільників із ЗНМ, які появлялись у змішуванні узагальнюючих понять, та виразні труднощі семантичних умінь. Зокрема: типові труднощі класифікації й узагальнень слів за семантичними значеннями прикметників; помилки та труднощі називання частин предметів; неправильне співвіднесення спільної дії з різними предметами; труднощі самостійного утворення зменшувальних назв від іменників чоловічого, жіночого та середнього роду; помилкове утворення слів за допомогою суфіксів та за допомогою переходу з однієї частини мови в іншу; труднощі утворення антонімічних та синонімічних рядів.

Отримані результати вказують на необхідність проведення додаткової роботи з корекції означених умінь у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грибань Г.М. Психологічні передумови оволодіння лексичною семантикою молодшими школярами із ТПМ / Г.М. Грибань // Теорія та практика сучасної логопедії: Зб. наук. праць : Вип. 4. – К. : Актуальна освіта, 2007. – С. 38–49.
2. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвих умінь у дітей: психолінгвістичний та лінгвометодичний аспекти / Л.О. Калмикова. – К. : НМЦВО, 2003. – 300 с.
3. Соботович Є.Ф. Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку / Є.Ф. Соботович // Дефектологія. – 2003. – № 2. – С. 2–11.
4. Трофименко Л.І. Дослідження особливостей формування лексичного значення у дітей п'ятого року життя із загальним недорозвиненням мовлення / Л.І. Трофименко // Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: науково-методичний збірник. – Вип. 4. – 2002. – С. 276–279.
5. Шахнарович А.М. Психолінгвістический анализ семантики и грамматики: на материале онтогенеза речи / А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева. – М. : Наука, 2002. – 166 с.



УДК 37.02: 81'24

INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE EXAM PREPARATION

Semenchenko T.O., Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor
at the Department of Management and Social and Humanitarian Discipline
Kharkiv Educational and Scientific Institute of SHEI "Banking University"

У статті порушено проблему підготовки до міжнародних іспитів з англійської мови. Висвітлено структуру та зміст міжнародних іспитів: IELTS, Cambridge General Tests, BEC. Здійснено узагальнення технік успішного складання кожної з частин тестів: аудіювання, читання, говоріння та письма.

Ключові слова: підготовка до міжнародних іспитів з англійської мови, зміст міжнародних іспитів з англійської мови, навчання академічного письма, форми роботи з академічними текстами.

В статье затронута проблема подготовки к международным экзаменам по английскому языку. Освещены структура и содержание международных экзаменов: IELTS, Cambridge General Tests, BEC. Осуществлено обобщение техник успешной сдачи каждой из частей экзаменов: аудирования, чтения, говорения и письма.

Ключевые слова: подготовка к международным экзаменам по английскому языку, содержание международных экзаменов по английскому языку, обучение академическому письму, формы работы с академическими текстами.

Semenchenko T.O. INTERNATIONAL ENGLISH LANGUAGE EXAM PREPARATION

The article deals with the issue of international English language exam preparation. The structure and content of the international exams: IELTS, Cambridge General Tests, BEC has been revealed. Essential tips for each part of tests: listening, reading, writing and speaking have been generalized.

Key words: international English language exam preparation, nature and structure of international English language exams, teaching academic writing, teaching academic reading.

The rationale. In the modern world, a good command of an English language is not just an extra credential, but also a requisite requirement for students and professionals joining a global community. To be eligible to apply for a job or a university degree abroad, one has to demonstrate the decent level of fluency and accuracy of English. Moreover, in Ukraine the government adopted the law obliging applicants for doctorate degrees, state authorities etc. to acquire at least B2 level. There are several tests that measure user's ability to use a language. The IELTS test is the world's most popular English language test for higher education and global migration. The TOEFL one takes the second place, since it is recognized in the USA and Canada, whereas the IELTS test is accepted worldwide. Cambridge and Pearson tests are becoming the main competitors of IELTS and TOEFL, but so far, they are recognized in Britain and some European countries. The BEC test estimates user's competence in the field of business and finance. Given the fact that even a good speaker can fail a test due to lack of proper preparation to the very test, awareness of the test mode, it is necessary to pay close attention to tests' makeup and thorough training.

Overview of recent publications. Significant contributions in terms of how to ac-

quire a higher score during a test have been made by R. Brown, P. Cullen, A. Jurascheck, J. Moore, L. Richards, M. Terry, J. Wilson, hosts and anchormen on Engvid, Canguroo English websites to name a few. Additionally, useful tips can be procured on British Council and Cambridge Exams websites. IELTS, BEC and other General English Cambridge tests have a similar structure and examiners have uniform requirements.

The challenge though is that newbie test takers are clueless in search of excellent preparation materials and subsequently are likely to fail a test unless they pounce on an experienced teacher. Even if they get so lucky to come across a decent website, video watching can be time-consuming, as quite often videos overlap, hosts ramble a lot until they get to the point.

The aim. Therefore, the article aims to provide a summary of the vital tips concerning preparation for international exams on an English language. The paper is going to cover all four sections (Listening, Reading, Writing and Speaking) with a particular focus on Writing Section for Academic IELTS, since it is the most daunting part and a great deal of people get confused as for what they have to write at all.

The delivery of the main data. In the Listening part test-takers must be certain they comply with the instructions, that means they



have to read the instructions carefully and be sure how many words or/ and numbers they are required to write in an answer sheet. It occurs very often that being in stressful circumstances people write more words than they have to and thus lose points. Besides, spelling is essential, as even if one puts the correct word but is it misspelt, the answer is not counted. As soon as a test-taker is allowed to open the question sheets, it is advised to read the instructions straight away, underline/circle the quantity of words/numbers to fill in, scan the questions of the first section and again underline key words and try to predict answers. That means to realize what one should be looking for: which part of speech, what topical category, singular or plural form, proper or common noun, cardinal or ordinal numeral, etc. The same must be done in respect of other sections, but only when you are done with the previous sections. One of the most common mistakes test-takers make is that they use the time in between listening not for scanning the next section, but for checking the previous one. Ten extra minutes will be given in the end of the listening part to transfer the answers to an answer sheet and to check everything [8, p. 10].

Test-takers are urged to beware of tricks and traps [4, p. 5]. Firstly, very often there are so called negatives in the audios, which might be bewildering. For instance, a speaker says, 'I would like to book two return tickets for 17th June. Oh no, no, it skipped my mind that I will be engaged on this day. Let it be 19th June.' So, a test-taker is ready to put the first answer, but then correction goes. Secondly, you will never hear a question phrase word by word. Audio paraphrases the written text using synonyms, like reservation – booking, luggage – baggage, vacation – holiday etc. One should bear in mind, that s/he must not extrapolate the answers, they will be pronounced, often clearly and loudly.

All the questions are arranged in a chronological order as they appear in the audio. It might happen that you miss the answer; in this case, the most important thing is not to panic and always keep in mind the next question for not to lose the track. Some teachers advise to concentrate solely on listening rather than listening, reading and answering questions at the same time when you deal with section 4. It is underpinned by the following: as you get to section 4, which is an extract from an academic lecture, you actually do not have time to read all the questions carefully and then in a rush incapable simultaneously to comprehend a lecture, read the questions, analyze and answer. Therefore, it is more feasible to focus on listening and memorizing the gist

and, when the audio is over, to fill in the gaps [7, p. 10].

There are several approaches to tackling the reading part. First and foremost, a test-taker should learn before taking a real test is to habituate to processing lengthy academic texts in the given timeframe. This can be achieved by repetitive practicing. It is of vital importance not to get absorbed into a text while reading. Oftentimes test-takers start reading every word, rereading every sentence several times thereby losing precious time. Skimming and scanning techniques are advised to be applied instead [2, p.18]. The point is that the reading part of any international test, be it IELTS, CAE, BEC, FCE etc., assesses the user's ability to find the necessary information in little or no time.

Depending on a person's individual learning style and a frame of mind, the examiners advise to follow one of three possible ways to work on the reading part [6; 7].

The first one suggests the following sequence of steps: a test-taker reads the entire passage and then gets to processing the questions. This method is workable with people who are fast readers and capable of retaining the data for a long time, while answering the questions they will know where to get back in the passage and find the answer.

The second approach is to go straight to the questions. Firstly, you need to figure out what type of task you are dealing with, whether it is a TRUE – FALSE-NOT GIVEN, Matching, Gap filling, Paragraph Heading task, and underline the key words or ideas in the questions. Subsequently you need to skim the paragraph to grasp the gist of it. The difficulty with the reading part is that, unlike the listening part, questions do not always go in the chronological order and the answers can be scattered around the text.

The third approach is considered to be the most challenging and the most productive in the same time. That is to summarize each paragraph by itself. To do so you need to look carefully only at the first sentence, since in the good writing that is the topic sentence, which provides the main idea of the paragraph, whereas all the rest will just support it and it has to be skimmed. Thus you will comprehend the essence of the paragraph and won't waste the time. Having skimmed the passage, find (underline/circle) the key words or phrases and write a one-sentence summary of the passage on the margins. Subsequently you move to the questions and apply the same skimming and finding key words approach. The passage below illustrates this approach: you may see the topic sentence and the key words (underlined) and a summary:



The phonautograph eventually evolved into the commercially viable phonograph. [TOPIC SENTENCE] Thomas Edison discovered in 1878 a way to record sound onto soft, impressionable material, such as tin-foil, lead, or wax. This could then be played again with an amplifier to reproduce the original sounds. However, it was not until 1887 that this discovery was used to record sound on a disc, thereby creating a medium that could be mass-produced. Emile Berliner discovered that instead of tracing the stylus over a rotating cylinder as had been done until then, the same impressions could be made onto a flat disc. Rather than varying the groove depth, he had the stylus etch the vibrations horizontally inside a groove of constant depth. The resulting disc could then be reproduced by a molding process without destroying the original... {summary: a new medium}

This making a summary approach is particularly useful for such type of questions as: matching the passages with headings, TRUE – FALSE-NOT GIVEN . It should be mentioned that TRUE-FALSE-NOT GIVEN type of questions is integral for the IELTS Reading part and very common to other Cambridge tests. To tackle it efficiently, a test-taker has to be certain s/he is aware what each statement means. TRUE should be put if a passage contains information mentioned in the statement. For instance,

...This increase in cyber crime has alarmed may experts... [the passage]

Cyber crime is on the rise [statement]

We scan the passage, underline the key words, paying attention to the synonyms and see whether there is any contradiction or identity. Therefore it is TRUE.

FALSE is applicable when a statement contradicts the facts or idea from the passage. For instance:

...The first personal computer was invented in 1970s. [passage]

Personal computers were first invented in 1990s [statement] FALSE

Some people in Canada like to eat pudding [passage]

Pudding is always eaten by Canadians [statement] FALSE

Finally NOT GIVEN must be chosen if there is no information in the passage concerning the statement.

Although once eradicated from Toronto bed bugs have made a comeback and now considered one of the leading pests in the city [passage]

Rats are the most common nuisance Torontonians face [statement] – NOT GIVEN, as we have no info pertaining to rats.

In case there is a Fill in Gaps task, where a reader is required to fill in the missing information using the text for reading, it is essential to keep in mind that the gaps have to be filled exclusively with the words from the text, not any not related to the text, but appropriate – to the mind of a test-taker, words [8, p. 11].

The Writing part is deemed to be the most daunting part. Therefore this section of the article aims to go in minutiae on the essential tips for the writing assignment. Despite the fact that tasks vary depending on the test, they all feature the common requirements. In the General IELTS Writing Part, one has to write a letter (invitation, appreciation, complaint, enquiry etc.) and an essay, whereas in the Academic IELTS instead of a letter you must describe a graph/a table/a diagram. The same task formats go with BEC and Cambridge General English tests, where you are supposed to write a report on the data provided in a graph, table, diagram, or a notification letter, an essay etc.

The first and foremost in any writing is the ability to do what they ask, i.e. to meet the requirement as for the lengths – 150 words and 250 words for the task one and two respectively, to cover all the points included in the question card. While checking an examiner will tick what a test-taker has covered, and in case of failure, s/he will lose the points. What is more, every task is assessed separately and the second task carries twice more points than the first one, hence you are allowed more time on it. In addition, examiners look at clearance and cohesion, grammar complexity, vocabulary range, spelling accuracy [5, p. 30].

Chances are that test-takers get low marks in the writing part, because they get anxious when they see a table, diagram being clueless how to tackle this part, hence spend too much time on it and consequently cannot set aside enough time for an essay.

In the IELTS Writing Part 1 a test-taker is required to describe a bar graph, a pie chart, a line graph, two of these, a flow chart or a table.

One type of question in Task 1 is to write about a graph, which shows trends that change over time. Allsop J. urges to arrange it in the following way: write an introduction to the topic of the graph in your own words; give an overview of the main ideas in the graph; describe the most important changes and numbers [1, p. 40].

To reword the introduction a test-taker can deploy the following phrases:

this line graph shows/ represents/ demonstrates/ highlights/ illustrates.../ how many



people/how much/the number of/the amount of/ the data about...;

this table lists/ shows the change in sales between 1990-1998/ differences/ incidence/ prevalence in... over a (ten) year period/ from...to/

According to the chart...

It can be seen from the chart that...

Dealing with paragraph 2, namely writing a general overview of the main trends and most important information in the graph, a test-taker should have to employ the expressions like:

There was a significant upward trend in...../ there was a downward trend in.../ the... remain stable.

As soon as we have described the main trend, we can detail the changes, using the relevant verbs, adjectives and adverbs:

Decrease/ double/ treble/ drop/ fall/ go down/ go up/ grow/ halve/ improve/ increase/ jump/ plummet/ plunge/ rise/ rocket/ shoot up/ soar/ surge/ fluctuate/ vary/ be volatile/ level off/ hit/ reach a peak/ dip/ recover/ remain stable/ hit a through/ worsen; considerably/ dramatically/ gradually/ marginally/ negligibly/ rapidly/ remarkably/ sharply/ significantly/ slightly/ steadily/ strikingly/.

Examiners recommend not to speak about trends individually, but rather put them into a lump, consider anomalies and go into details, spend more words on differences than on similarities [1; 3; 5; 8]. If we compare five different countries, we should not say A is doing this, B is doing this, instead we have to say, A, B and C are doing this.

While describing a pie chart, it is essential to know how to talk about the numbers, for instance: rent makes up / accounts for 10% of the .../ half of .../ two-thirds / three-thirds are / a third / a quarter / a fifth / a sixth of the living expenses are rent. In addition, one can add words to be more specific and to boost a mark: exactly, precisely, around, approximately, nearly, close to, roughly 40%, slightly above, just over 40%, slightly below, just under – 45%, a small fraction, a small percentage, a small number, the lowest percentage, a very small proportion of the total is... See the example below:

According to the chart, coffee makes up the lowest percentage of the total.

Coffee makes up the lowest percentage of the total at 2 cups.

If a test-taker has to compare to charts, in paragraph 1 it is essential to describe separately two charts, then in paragraph 2 go to comparison of them by means of talking about similar trends and major differences. Similarly, if one speaks about a flow chart, s/he needs to identify the start, the finish, and the milestones.

The next point to consider is essay writing. The most popular essay types are advantages and disadvantages essays, problem and solution essays, opinion essays.

Brown R. points out that organizing an advantages and disadvantages essay a test-taker must adhere to the following pattern: an introduction to the topic; two advantages to the situation and clear examples; two disadvantages and good support of these; a short conclusion with a personal overall opinion [5, p. 89].

To draw up a good problem and solution essay, test-takers will need to write an introduction to the topic, three causes of the problem and explain them, giving examples where possible; describe three solutions to deal with the problem; write a short conclusion which gives the writer's view about the topic.

Finally, an opinion essay should comply with the next framework: an introduction to the topic, which clearly states a writer's opinion on the subject; two main points to support the opinion and write about them with examples; one alternative opinion and give examples; a short conclusion to summarize the main points and re-state the opinion.

The last, but not the least, complicated part of a test is the Speaking Part. In the IELTS tests a native speaker interviews candidates individually, the test is recorded, and qualified examiners assess answers afterwards. The Cambridge tests, i.e. BEC, CAE, FCE, CPE are taken in pairs or threes when there is an extra candidate left. There are two examiners: the interlocutor is the examiner who speaks to a test-taker and asks the questions, whereas the other examiner observes and marks an applicant. It should be noted that the interlocutor contributes to the marking process by awarding one overall mark.

In either case, a test consists of three parts: the interview, the long turn and the two-way discussion. Examiners use detailed performance descriptors when assessing the Speaking tests, these band descriptors describe performance in five categories: task achievement; coherence and cohesion; lexical resource; grammar range and accuracy; and pronunciation [2–4].

The qualified examiners advise to avoid giving short, uncommunicative replies. For example, if an examiner asks, "Where are you from?" a test-taker should not reply, "I am from the Netherlands" and stop on that. S/he has to expand saying, "It is 35 kilometers north of Amsterdam. It is a modern city but with a lot of history and a lovely place to live". Alternatively, as long as it is a Yes-No question, like, "Do you like sports?" one should have to provide a lengthy reply, a kind of: "I am not re-



ally interested in playing sports. I fancy watching sport on TV and I really enjoyed keeping up with the Olympics recently” [9, p. 25]

In the second part, test-takers are given one minute to prepare, which is crucial to be used efficiently. A. Bazin points out that during this time applicants have to write key words or make mind maps of connected words. Besides, they ought to start the talk by introducing the topic and outlining the points to be covered, then make sure to reveal all the issues stated in the examination card [1, p. 9]. When there are two or several test-takers participating in the discussion, it is highly recommended not to interrupt one another, allowing each speaker to express himself/herself.

Conclusion. International tests do not merely assess the range of vocabulary and grammar, but rather language competence that is the ability to communicate efficiently, to comprehend an interlocutor, to process, analyze big volumes of data, and subsequently promptly find answers to questions, come up with sensible creative solutions, and think on the feet. Therefore, these very skills are of paramount importance to acquire.

Teaching young learners the abovementioned competences requires thorough les-

son planning and search of more elaborate pedagogy.

REFERENCES:

1. Allsop J. *BEC Vantage Testbuilder* / J. Allsop, T. Aspinall. – Oxford: Macmillan, 2015. – 154 p.
2. Bazin A. *Achieve IELTS. Practice Tests* / A. Bazin, E. Boyd. – London: Marshal Cavendish Ltd, 2017. – 114 p.
3. Brook-Hart G. *Business Benchmark* / G. Brook-Hart, N. Whitby. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. – 145 p.
4. Brook-Hart G. *Complete Advanced* / G. Brook-Hart, S. Haines. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. – 145 p.
5. Brown R. *IELTS Advantage. Writing skills* / R. Brown, L. Richards. – Cambridge: Cambridge University Press, 2015. – 129 p.
6. Gear J. *Cambridge Preparation for the TOEFL Test* / J. Gear, R. Gear. – Cambridge: Cambridge University Press, 2017. – 120 p.
7. Jurascheck A. *IELTS Masterclass. Teacher’s book* / A. Jurascheck. – Oxford: Oxford University Press, 2016. – 109 p.
8. Terry M. *Focus on academic skills for IELTS* / M. Terry, J. Wilson. – London: Pearson Longman. 2017. – 91 p.
9. Whitehead R. *Pass Cambridge BEC Higher* / R. Whitehead, M. Black. – Cambridge: Summertown Publishing, 2016. – 48 p.



СЕКЦІЯ 3 ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ВИХОВАННЯ

УДК 373.2.017.-055.1/.3

РОЛЬ ЗМІ В ПРОЦЕСІ ҐЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Суворова А.Ю., аспірант кафедри
дошкільної освіти, факультету дошкільної та спеціальної освіти
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті порушено проблему ґендерної соціалізації дітей дошкільного віку під впливом засобів масової інформації (ЗМІ). На основі теоретичного аналізу наукових джерел охарактеризовано особливості впливу ЗМІ на формування образу соціального світу в дітей дошкільного віку. Розкрито тенденцію ЗМІ щодо трансляції ґендерних стандартів поведінки чоловіків і жінок та насадження дітям статеворольових стереотипів.

Ключові слова: *ґендерна соціалізація, ґендерна ідентифікація, медіаосвітнє середовище, ґендерне виховання, засоби масової інформації.*

В статті затронута проблема ґендерної соціалізації дітей дошкільного віку під впливом засобів масової інформації (СМІ). На основі теоретичного аналізу наукових джерел охарактеризовано особливості впливу СМІ на формування образу соціального світу в дітей дошкільного віку. Розкрито тенденцію СМІ щодо трансляції ґендерних стандартів поведінки чоловіків і жінок та насадження дітям статеворольових стереотипів.

Ключевые слова: *ґендерная социализация, ґендерная идентификация, медиаобразовательная среда, ґендерное воспитание, средства массовой информации.*

Suvorova A.Y. THE ROLE OF MASS MEDIA IN THE PROCESS OF GENDER SOCIALIZATION OF CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE

The article reveals the problem of gender socialization of children of preschool age under the influence of the mass media. On the basis of theoretical analysis of scientific sources, the peculiarities of mass media influence on the formation of the vision of the social world of pre-school aged children are described. The tendency of mass media to broadcast gender standards of behavior of men/ women and promotion of sexually-role stereotypes to children is revealed.

Key words: *gender socialization, gender identity, media education environment, gender education, mass media.*

Постановка проблеми. Соціалізація особистості як об'єкт міждисциплінарного наукового вивчення перебуває сьогодні в центрі уваги дослідників різних наук. Особливу увагу науковці педагогічних та психологічних галузей відводять соціалізації дитини як складової частини процесу становлення особистості та результату формування її соціальних якостей.

Поряд із питанням соціалізації дитини в сучасному суспільстві неминуче постає питання ґендерної соціалізації дитини дошкільного віку. Адже процес первинної ґендерної ідентичності дитини припадає саме на дошкільний вік. Усвідомлення дитиною своєї приналежності до чоловічої або жіночої статі визначає її поведінку, спосіб життя й особистісні якості та в подальшому слугують основою міжстатевих стосунків. А це вже надає проблемі ґендерної соціалізації дитини дошкільного віку масштабу національної. Визначаючи актуальність досліджен-

ня ґендерної проблематики, держава висуває конкретні умови і завдання виховання особистості, духовного становлення дітей, підготовки їх до самостійного життя у взаємодії сім'ї та суспільних інститутів. Їх визначено в Конвенції ООН про права дитини, Національній програмі «Діти України», Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, в законах України «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства».

З іншого боку, в епоху глобалізації інформаційного суспільства визначним вважається вплив ЗМІ на ґендерну соціалізацію дитини. Саме ЗМІ визначають змістовний простір, в якому відбувається ґендерна соціалізація, задають сучасні ґендерні зразки поведінки, формують моделі ґендерної взаємодії, адже діти наслідують поведінку, що характерна їхньому улюбленому герою.

Та вплив ЗМІ може бути як і позитивним, так і руйнівним з погляду психолого-педагогічної науки, а отже, повинен бути ре-



гульованим на державному рівні. Деякі обмеження щодо трансляцій в мас-медіа висвітлені в Законах України «Про інформацію», «Про друковані засоби масової інформації (пресу) в Україні», «Про телебачення і радіомовлення». На жаль, такі обмеження не захищають підростаючу особистість від неправильного сприйняття інформації, висвітленої ЗМІ. Вирішальне значення мають саме суб'єкти соціальних інститутів, що оточують дитину з моменту народження: батьки, педагоги, однолітки, ЗМІ та ін. Опираючись на цей факт, перед психолого-педагогічною громадою постає необхідність вивчення психолого-педагогічного впливу ЗМІ на гендерну соціалізацію дітей дошкільного віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях вітчизняних та зарубіжних науковців висвітлено соціально-психологічний та соціокультурний аспект процесу гендерної соціалізації (Ш. Берна, Д. Ісаєва, В. Каган, Я. Коломинського, І. Кона, М. Мелтса, Т. Репіна і ін.); становлення гендерної ідентичності в дитячому віці (О. Кікінежді); вивчення особливостей статевої соціалізації (В. Романова, В. Москаленко); формування гендерної ідентичності особистості (Т. Кубриченко), формування статевої ідентичності у дітей старшого дошкільного віку (О. Іванова, А. Щетиніна).

Вчені звертають увагу на те, що сьогодні в системі виховних інститутів неухильно зростає вплив засобів масової інформації, які розширюють світосприйняття підростаючого покоління, виступають для нього самостійним джерелом знань. Роль ЗМІ у формуванні особистості розглядали Н. Горячев, С. Дем'янчук, В. Єгоров, Н. Іванова, Ю. Лошкар'єв, А. Мудрик, М. Тиморшин та ін. Проблемам «медіа-освіти» й «аудіовізуальної грамотності» молодого покоління присвятили свої дослідження Ж. Берже, А. Моль, Л. Поршер, С. Семчук, М. Тарді, С. Френе.

Науковцями (В. Абраменкова, Г. Апостолова, Н. Повякель, Л. Масол) доведено, що сучасна дитина-дошкільник більшість часу перебуває під впливом ЗМІ, що неухильно позначається на її індивідуальному розвитку і соціальному становленні. Це дає підстави визнати ЗМІ потужним фактором гендерної соціалізації сучасних дітей дошкільного віку. Натомість у практиці дошкільної освіти педагогічний супровід гендерної соціалізації дошкільників відбувається без урахування цього фактору. Специфіка «сучасної дитини» вимагає розроблення нових підходів до розвитку гармонійної та соціально-адаптованої особистості, організації розвиваль-

ного медіаосвітнього середовища в умовах глобалізації освіти.

Постановка завдання. Мета статті полягає в розкритті впливу ЗМІ на соціалізацію дитини в цілому та на формування гендерної ідентичності зокрема.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дитина дошкільного віку поступово входить у суспільне середовище, формується як особистість, що систематично розвивається. Саме перетворення людського індивіда на особистість відбувається в процесі соціалізації. Індивідуальний досвід кожної особистості є унікальним і неповторним, тому не існує однакових процесів соціалізації. Соціалізація – це набуття молодим поколінням ціннісних орієнтацій, потрібних для виконання соціальних ролей, засвоєння дитиною певної системи знань, умінь і навичок, процес становлення її як особистості.

Науковці В. Кузь та І. Печенко, проаналізувавши концептуальні положення вітчизняних психологів щодо соціального становлення особистості, зазначають, що у процесі соціального становлення особистості відбувається залучення індивіда до соціальних стосунків, унаслідок чого відбувається зміна його психіки. Вони наголошують на тому, що розвиток психіки містить спонтанні процеси, обумовлені дозріванням і соціальним розвитком вищих психічних функцій. Такий розвиток здійснюється через соціалізацію, а також саморозвиток, самовдосконалення особистості [6, с. 26].

Процес соціалізації – поступовий, та починається він з самого моменту народження дитини. Лікар акушер оголошує стать дитини, з цього моменту дитина стає належною до тієї чи іншої статі. Саме у процесі соціалізації під впливом гендерних норм, правил поведінки, гендерних стереотипів, насаджених соціальними інститутами, що її оточують, дошкільна особистість усвідомлює свою гендерну приналежність, ідентифікує себе представником певної статі.

Дослідник А. Чекаліна стверджує, що тілесна статевая ідентичність формується у дитини до 3 років. До 5-6 років дитина усвідомлює свою статеву та гендерну ідентичність, оскільки психіка і поведінка, відповідна статі у цьому віці вже сформувалися [8, с. 106]. Виходячи з цього – саме дошкільний період є першоосновою гендерної ідентичності дитини, згідно з якою дитина в подальшому стає виконавцем тієї чи іншої гендерної ролі.

Якщо з самого народження діти є об'єктами насадження певних гендерних стереотипів, то суб'єктами виступають соціальні інститути. Ш. Берн до основних агентів



формування ґендерної соціалізації відносять такі соціальні інститути: сім'я, однілітки, освітні установи, ЗМІ, клуби за інтересами, релігія [4, с. 86].

Сім'я є першим агентом ґендерної соціалізації дитини, та в подальшому засвоєні дитиною ґендерні норми підтримуються за допомогою різних соціальних механізмів, зокрема ґендерними стереотипами, що транслюють засоби масової інформації.

Засоби масової інформації (МАС-МЕДІА, ЗМІ) – поняття, яке об'єднує всі сучасні канали (друк, телебачення, радіо, кіно), що несуть до відома інформацію для широких верств населення. У сучасних умовах цей термін охоплює новітні технології, комп'ютерні, відео засоби і телефони [7, с. 294].

В епоху глобалізації інформаційного суспільства, пов'язаного із всебічною інформатизацією соціальних структур, домінуванням сфери інформаційних послуг, доступністю інформації для різних соціальних груп, ЗМІ визначають змістовний простір, в якому відбувається ґендерна соціалізація, задають сучасні ґендерні зразки поведінки, формують моделі ґендерної взаємодії. В цілому можна говорити про найважливішу роль ЗМІ в побудові образу соціального світу, складовою якого є ґендерна ідентичність [2]. Саме ЗМІ є особливим універсальним інститутом, покликаним направляти, забезпечувати соціальний розвиток індивідів протягом усього їхнього життя, на відміну від більшості інших інститутів, які можуть мати особливе значення на певних вікових етапах життя людини.

Фахівці з дитячої психології усього світу давно прийшли до невтішного висновку – сучасні ЗМІ чинять негативний вплив на розвиток дітей. Грубість, агресія, жорстокість вриваються в маленький світ дитини не тільки з фільмів, програм для дорослих, а й з улюблених усіма мультфільмів, сторінок дитячих книг, відеоігор. Діти, немов губка, засвоюють ту інформацію, що бачать на екранах, чують по радіо, в результаті в них формуються нові моделі поведінки, діти намагаються ототожнити себе з тим чи іншим героєм, наслідуючи його у всьому. Відповідно треба враховувати, що неправильно підібрана інформація може істотно вплинути на модель поведінки дитини. У сучасному інформаційному світі цінності все частіше стають умовними та розмитими, часто грань між добром та злом нелегко розрізнити, особливо дитині.

Телебачення за своєю природою та соціальними функціями має величезні можливості впливу на соціалізацію дітей дошкільного віку. Серед основних тенденцій

такого впливу В. Абраменкова виокремлює такі:

1. Перевага візуальної інформації теле-, відео-, і комп'ютерного екрану, який певним чином викривлює зображення предметів, викликає деформацію у сенсорній системі дитини, у процесах сприйняття нею довкілля та понятійного мислення, яке перебуває на стадії становлення.

2. У дитини формується психологічна залежність від екрану, що в результаті може призвести до відчуження від живого спілкування з іншими людьми, до звуження сфери спільної діяльності дитини і дорослих у сім'ї.

3. Екран стає заміником традиційної дитячої гри з однілітками, яка є необхідною умовою психічного та соціального розвитку дитини, її особистісного становлення.

4. Екранні образи володіють властивістю закарбовуватись у свідомості сучасної дитини, наслідком чого може стати переоцінка традиційної системи цінностей та способу життя. Зокрема, йдеться про такі явища: а) мозаїчність, тобто розчленованість образів – агресія щодо живих істот і матеріальних предметів на протигагу цінності живого й цілісності світу; б) конвеєр шаблонних прийомів та образів слугує заміником високої естетичної потреби дитини в прекрасному; в) полегшене ставлення до життя і смерті на протигагу благоговіння перед їхньою таємністю, розмивання межі дозволеного в уявленні про моральну поведінку на протигагу чіткій системі заповідей; г) рання сексологізація та еротизація дитячої свідомості на протигагу цнотливому ставленню до інтимної сфери життя; д) інокультурні форми і зразки замість національних традицій і ритуалів.

5. Екран для сучасної дитини є не тільки інформатором та джерелом побудови картини світу, скільки її конструктором, що агресивно програмує стиль життя, «нову мораль» і систему цінностей [1, с. 311].

Зважаючи на ці тенденції, Національна рада України з питань телебачення і радіомовлення прийняла документ «Про захист прав неповнолітніх телеглядачів» (05.01.2000 р.), яким зобов'язала телерадіоорганізації країни обмежити транслювання передач з домінуванням теми насильства, еротики, кічу.

Досліджуючи цю проблему, Г. Апостолова, посилаючись на результати досліджень зарубіжних учених В. Гьобель, М. Гльокнер, стверджує, що дітей, які регулярно споживають продукцію засобів масової інформації, відрізняє те, що вони:

- міркують швидкими та готовими асоціаціями;



- ставлять поверхові запитання, але відповідь їх не дуже цікавить;
- дають поверхові та стереотипні відповіді на запитання дорослих;
- їм властива неглибока цікавість до певних предметів;
- не відчують дистанції у спілкуванні з людьми і при цьому не вміють реалізовувати реальні особистісні контакти;
- не здатні відповідати спокійним поглядом;
- почуття їх примітивні, а поведінка має тенденцію до безцеремонності [3, с. 2].

Особливої уваги заслуговує тенденція ЗМІ до трансляції ґендерних стандартів поведінки чоловіків і жінок: представлення чоловіків активними, агресивними та рішуче діючими, тобто наділеними типово маскулініними якостями, а жінок – пасивними, залежними і емоційними, тобто наділеними типово фемінними якостями. Великий обсяг інформації сучасні діти отримують з телевізійних передач. У рекламних роликах, музичних кліпах дії чоловічих і жіночих персонажів типізовані за ознакою статі. Ці персонажі мають певний вплив на ставорольову поведінку дітей, адже дитина ототожнює свої дії до типу поведінки улюбленого героя.

Під впливом ЗМІ діти з раннього віку звикають до думки, що існують сфери діяльності, де вони мають можливість досягнути успіху, перш за все тому, що належать до певної статі, тобто в них формуються стереотипні уявлення про те, що є чоловічим та жіночим. Порівняно більша кількість жінок показуються в традиційній ролі домогосподарок і матерів, а їхні ділові і суспільні ролі зменшуються. Найчастіше жінок пов'язують з насильством, особливо в якості жертв чоловічого насильства. Такий сексизм насаджує дітям змалечку подвійні стандарти, упередженість поглядів, що становлять основу дискримінації жінок і слугують бар'єром в становленні особистості сучасної жінки, пригнічуючи вольову сферу діяльності. Його метою є соціальна сегрегація жінок у патріархальному суспільстві, а отже, і насадження майбутнім чоловікам ще з дошкільного віку домінантної позиції в ставорольовій ієрархії. Отже, виникає необхідність і потреба в педагогічному переосмисленні впливу засобів масової інформації на ґендерну соціалізацію особистості загалом та на дітей дошкільного віку зокрема.

Науковці прослідковують такий прихований вплив ЗМІ на становлення ґендерної особистості, адже він суперечить меті ґендерного виховання. У глосарії Ґендерного інформаційно-аналітичного центру «Крона»

є таке визначення: «Ґендерне виховання – це підхід у вихованні, що ґрунтується на розвитку індивідуальних якостей, розкритті здібностей і пошуку покликання дитини незалежно від очікувань оточуючих, пов'язаних зі статтю дитини». Тобто метою ґендерного виховання є не насадження ґендерних стереотипів та виконання ґендерних ролей, насаджених оточенням, а виховання особистості, яка може проявляти як маскулініність, так і фемінність, адже головним є почуття комфортності власного «Я».

Л. Божович стверджує, що протягом усього дошкільного віку головним агентом формування особистості дитини залишається дорослий, підтримка і схвалення якого виступають необхідними умовами «врівноваженості» дитини з соціумом [5]. В умовах різних суспільних інститутів саме від дорослого залежить те, яким чином дитина засвоїть ту чи іншу інформацію.

Для зменшення контакту дитини з ставорольовими стереотипними образами в умовах різних соціальних інститутів дорослі повинні чітко добирати та критично оцінювати дитячі книги, ігри, фільми, мультфільми та передачі, які є доступними для дітей. Наприклад, науковець Джунн із колегами (Junn et. al., 1994) стверджували, що навіть дитячі мультфільми Діснея зображують представників обох ґендерів у тому світлі, яке є відкрито ґендерно-стереотипним. Зважаючи на те, що діти переглядають такі мультфільми неодноразово та із захопленням, то у них підсвідомо закладається така ж позиція стосовно ролі жінки та чоловіка в суспільстві [4].

Саме спрямований вплив ЗМІ та спеціально створене медіасередовище матимуть ефективний вплив на ґендерну соціалізацію дитини, не змушуючи дитину відповідати застарілим уявленням і стереотипам суспільства, не гальмуватимуть розвиток особистості, самореалізацію її ґендерного «Я».

Висновки з проведеного дослідження. З наведеного вище можна стверджувати, що питання ґендерної соціалізації дитини засобами масової інформації набуває актуальності в умовах сьогоденного покоління. Якщо сім'я є первинним агентом соціалізації дитини, то поряд з нею постають і ЗМІ в ролі першої книжки, пісні, мультфільму тощо. Переоцінити вплив ЗМІ на становлення особистості неможливо, адже результативність засвоєння інформації з використанням інформаційних технологій говорить сама за себе. Батькам та педагогам необхідно використовувати цей вплив та скеровувати його у розвивальне русло, створюючи розвивальне медіа середови-



ще, в якому формуватиметься повноцінна особистість, не обтяжена статево-рольовими стереотипами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие ребенка в детской субкультуре / В.В. Абраменкова. – М. : Моск. психол.-социал. ин-т; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. – 416 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 376 с.
3. Апостолова Г.В. Про наслідки використання електронної техніки для розвитку здібностей дитини / Г.В. Апостолова // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 9–10. – С. 1–3.
4. Берн Ш. Гендерна психологія / Шон Берн. – СПб. : Прайм ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
5. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологические исследования) / Л.И. Божович. – М.: 1968. – 464 с.
6. Кузь В.Г. Соціалізація дітей в умовах сільських навчально-виховних комплексів «Загальноосвітній навчальний заклад – дошкільний навчальний заклад» / В.Г. Кузь, І.П. Печенко. – К. : Міленіум, 2004. – 212 с.
7. Словарь по социальной педагогике: [учеб. пособие для студ. высш. учебн. заведений] / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
8. Чекаліна А.А. Гендерна психологія : [навчальний посібник] / А.А. Чекаліна. – друге видання. – М. : Ось-89, 2009. – 240 с.



СЕКЦІЯ 4 ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 37.091.2:53:37.011

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ УЧНІВ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

Андреєв А.М., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри фізики та методики її викладання
Запорізький національний університет

У статті розглядається проблема підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі. Визначено концептуальні засади такої підготовки. Їх структуровано за трьома блоками. Теоретико-методологічний блок враховує емпіричні факти, що обумовлюють актуальність підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів; узагальнює результати досліджень різних аспектів підготовки вчителів до інноваційної професійної діяльності; визначає методологічні засади формування в них готовності до організації інноваційної діяльності учнів; підкріплюється відомими підходами до розвитку творчої діяльності учнів у процесі вивчення фізики. Змістовно-процесуальний блок обумовлює необхідність уточнення професійної моделі вчителя фізики, що має відобразити його здатність до організації інноваційної діяльності учнів; висуває вимоги щодо цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, передбачених методичною системою; вказує на важливі особливості освітнього середовища для формування готовності вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів; містить підходи до розроблення авторської технології її організації. Діагностичний блок передбачає розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості в студентів готовності до організації інноваційної діяльності учнів і розроблення методики визначення її результативності.

Ключові слова: професійна підготовка, майбутній учитель фізики, інноваційна професійна діяльність, організація інноваційної діяльності учнів, навчальний процес із фізики.

В статье рассматривается проблема подготовки будущего учителя физики к организации инновационной деятельности учащихся в учебном процессе. Определены концептуальные принципы этой подготовки. Они структурированы по трем блокам. Теоретико-методологический блок учитывает эмпирические факты, обуславливающие актуальность подготовки будущего учителя физики к организации инновационной деятельности учащихся; обобщает результаты исследований, посвященных различным аспектам подготовки учителей к инновационной профессиональной деятельности; определяет методологические принципы формирования у них готовности к организации инновационной деятельности учащихся; учитывает известные подходы к развитию творческой деятельности учащихся в процессе обучения физике. Содержательно-процесуальный блок обуславливает необходимость уточнения профессиональной модели учителя физики, которая должна отразить его способность к организации инновационной деятельности учащихся; выдвигает требования к целям, содержанию, методам, средствам и организационным формам обучения, предусмотренным методической системой; указывает на важные особенности образовательной среды для формирования готовности учителя физики к организации инновационной деятельности учащихся; содержит подходы к разработке авторской технологии ее организации. Диагностический блок предполагает выявление уровня сформированности у студентов готовности к организации инновационной деятельности учащихся и определение ее результативности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий учитель физики, инновационная профессиональная деятельность, организация инновационной деятельности учащихся, учебный процесс по физике.

Andreev A.M. THE CONCEPTUAL FRAMEWORK OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF PHYSICS TO THE ORGANIZATION OF INNOVATIVE ACTIVITIES OF STUDENTS IN THE LEARNING PROCESS

The article considers the problem of training future teachers of physics to the organization of innovative activities of students in the learning process. Defined the conceptual basis of this training. Them is structured in three units. Theoretical-methodological unit takes into account the empirical facts that lead to the urgency of training future teachers of physics to the organization of innovative activity of students; summarizes the results of studies of various aspects of teacher training to innovative professional activity; defines methodological bases of formation of future physics teachers readiness of the organization of innovative activity of students;



is supported by the known approaches to the development of creative activity of students in learning physics. Content-processing unit determines the need to clarify the professional model of the teacher of physics, which should reflect its ability to the organization of innovative activity of students; makes demands on the objectives, content, methods, means and organizational forms of education provided methodological system; points out important features of the educational environment for formation of readiness of teachers of physics to the organization of innovative activity of students; contain approaches to the development of proprietary technology of organization of innovative activity of students. Diagnostic unit provides for the development of diagnostic tools for evaluating the level of formation of students readiness for the organization of innovative activity of students and development of methods of determining the innovative performance of students to which they are involved in the educational process in physics.

Key words: *professional training, future teacher of physics, innovative professional activity, organization of innovation activities of students, educational process in physics.*

Постановка проблеми. У контексті проблеми професійної підготовки фахівців інноваційного типу велике значення має набуття молоддю досвіду інноваційної діяльності ще в школі. Це пов'язано з тим, що саме загальна середня освіта є обов'язковим складником безперервної освіти і постає основою для подальшої освіти та трудової діяльності молодої людини. Отже, важливою проблемою є професійна підготовка майбутніх учителів фізики до організації інноваційного пошуку учнів у навчальному процесі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічній літературі напрацьований досить значний обсяг теоретичного і практичного матеріалу щодо підготовки майбутнього вчителя до інноваційної педагогічної діяльності. Так, окремі аспекти педагогічної інноватики в контексті проблеми професійної підготовки майбутнього вчителя фізики розглядалися в дослідженнях П.С. Атаманчука, Л.Ю. Благодаренко, І.Т. Богданова, О.І. Бугайова, С.П. Величка, С.У. Гончаренка, А.А. Давиденка, О.І. Іваницького, А.В. Касперського, Є.В. Коршака, Б.Г. Кременського, О.І. Ляшенка, А.І. Павленка, Ю.А. Пасічника, М.І. Садового, О.В. Сергєєва, В.Д. Шарко, Р.І. Швай, М.І. Шута та багатьох інших учених. Завдяки цим дослідженням розроблено професіограму, цілі, структуру і зміст підготовки вчителя фізики, форми, методи і засоби навчання студентів-фізиків, удосконалено навчальні плани і програми, введено ступеневу систему підготовки.

Водночас сьогодні відсутнє комплексне розв'язання проблеми підготовки вчителя фізики до здійснення інноваційної педагогічної діяльності. Проблема формування в майбутнього вчителя фізики готовності до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі залишається взагалі майже не дослідженою. Її розв'язання потребує, окрім іншого, з'ясування концептуальних засад відповідної професійної підготовки майбутніх учителів фізики.

Постановка завдання. Метою статті є визначення структури і змісту концептуальних засад професійної підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи з визначених нами в [1] змісту та структури готовності вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів, а також враховуючи критерії, показники та рівні цієї готовності, нами виділені концептуальні засади її формування в студентів-фізиків (майбутніх учителів) у процесі їхньої професійної підготовки в університеті. Зміст цих засад структуровано за трьома блоками: теоретико-методологічним, змістовно-процесуальним і діагностичним (рис. 1).

1. Теоретико-методологічне підґрунтя професійної підготовки вчителя фізики. Передумовами до розроблення даного блоку стали емпіричні факти, що вказують на актуальність підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів. Такими фактами є, зокрема, протиріччя, що були виявлені під час аналізу стану розробленості проблеми організації учнівської інноваційної діяльності. Розглядуване підґрунтя професійної підготовки майбутніх учителів фізики охоплює два аспекти: теоретичний і методологічний.

Теоретичний аспект узагальнює результати досліджень різних питань щодо підготовки вчителя до інноваційної професійної діяльності (М.М. Анісімов, П.С. Атаманчук, В.О. Белянін, М.Ю. Вайндорф-Сисоєва, І.В. Гавриш, І.М. Дичківська, В.Ф. Заболотний, О.І. Іваницький, О.А. Крисанова, А.В. Хуторської, В.Д. Шарко та інші). Зупинимось на деяких із них. Так, серед педагогічних умов формування у студентів вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) готовності до інноваційної професійної діяльності, що були визначені І.В. Гавриш [2, с. 32], найбільше значення для нашого дослідження (зокрема, для розроблення методичної системи підготовки майбутніх учителів до організації інноваційної діяльності



учнів у процесі їхнього навчання фізики – А. А.) мали такі:

– процес розвитку мотивації інноваційної професійної діяльності буде ефективним, якщо його основними цілями визнано: прийняття студентами завдань модернізаційних перетворень у системі середньої освіти як особистісно значущих; розвиток у них мотивації досягнення в професійній галузі;

– формування готовності майбутніх учителів до педагогічного ціле утворення буде ефективним, якщо воно здійснюється в умовах спеціально організованого навчання, що спрямовується на опанування студентами механізмів педагогічного ціле утворення;

– підготовка майбутніх учителів до створення освітніх інновацій буде ефективною, якщо вона спрямовується на розвиток креативності професійного мислення студентів, на формування в них умінь створювати сприятливі для колективної педагогічної творчості умови, якщо розвиток професійно важливих якостей професійного мислення майбутніх учителів передбачає включення до змісту інноваційного навчання комплек-

су заходів, спрямованих на формування в студентів готовності до наукової творчості в педагогічній галузі.

Нами також були враховані основні положення концепції формування змісту підготовки майбутніх учителів фізики до винахідницької та інноваційної діяльності, що запропонована М.М. Анісімовим [3, с. 10]. Він, зокрема, пропонує: вводити в процес професійної підготовки вчителів прикладні питання фізики як окрему навчальну дисципліну; під час визначення змісту підготовки студентів до професійної винахідницької та інноваційної діяльності робити акцент на одночасному поєднанні і синтезі знань із суміжних галузей між природничими науками і дидактикою.

Теоретичне підґрунтя професійної підготовки вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів також підкріплюється відомими підходами до розвитку творчої діяльності учнів у процесі вивчення фізики (С.П. Величко, А.А. Давиденко, Б.Г. Кременський, В.В. Мендерецький, А.І. Павленко, В.Г. Разумовський, Р.І. Швай, М.І. Шут та інші).

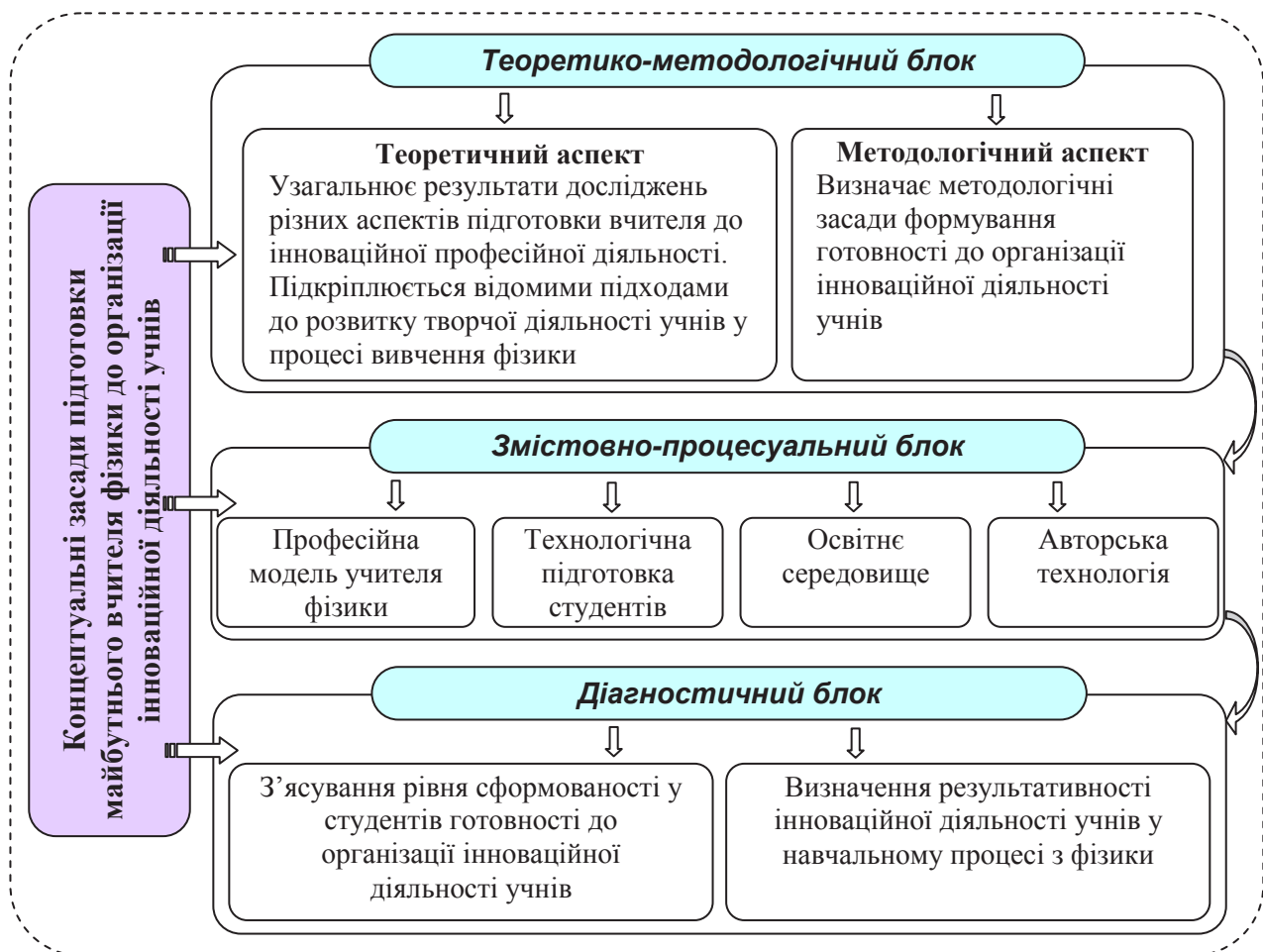


Рис. 1. Структура концептуальних засад підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів



Методологічний аспект визначає методологічні засади формування в майбутніх учителів фізики готовності до організації інноваційної діяльності учнів: процес професійної підготовки вчителя фізики повинен ґрунтуватися на системному, діяльнісному, компетентнісному, особистісно орієнтованому, акмеологічному й аксіологічному підходах, які визначають загальнонаукові та психолого-педагогічні засади технологій спеціальної фахової підготовки фахівців-фізиків і технологій навчання фізики в загальноосвітній школі. Використання вказаних підходів, насамперед, було пов'язане з нижчезазначеним.

1. *Системний підхід* став методологічною базою в процесі розроблення структурно-функціональної моделі підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів, а також дозволив визначити концептуальні засади здійснення цієї підготовки.

2. *Базуючись на ідеях діяльнісного підходу*, нами розроблено авторську технологію організації інноваційної діяльності учнів у процесі навчання фізики. Зокрема, створено навчальне середовище для формування в майбутніх учителів фізики готовності до організації інноваційної діяльності учнів; виявлено методичні особливості організації такої діяльності на уроках із фізики й у позаурочній роботі.

3. *Ідеї компетентнісного підходу* враховано під час дослідження професійної готовності вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі, а також у процесі виявлення організаційно-педагогічних умов формування в студентів цієї готовності.

4. *Особистісно орієнтований підхід* постав методологічною базою для розроблення організаційно-методичного забезпечення процесу формування в майбутніх учителів фізики готовності до організації інноваційної діяльності учнів, а також для розроблення методів, форм і засобів навчання, що уможливають організацію такої діяльності в навчальному процесі з фізики (зокрема й для створення авторських форм позаурочної роботи учнів).

5. *Ідеї акмеологічного підходу* враховано через реалізацію самостійної навчальної діяльності студентів як важливого складника методичної системи їхньої підготовки, а також через забезпечення можливості саморозвитку майбутнього вчителя фізики в процесі творчої педагогічної праці, що пов'язана, зокрема, з організацією інноваційної діяльності учнів.

6. Використання *аксіологічного підходу* в нашому дослідженні було спричинене

не необхідністю формування в майбутніх учителів і учнів ціннісного ставлення до освітнього процесу як важливого чинника цілепокладання в навчанні. З цією метою в авторській технології ми спрямували організаційні форми та зміст інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики на ознайомлення, вивчення та розв'язання актуальних проблем сьогодення (зокрема, енергозбереження й екологічних проблем).

2. Змістовно-процесуальний блок.

Цей блок концептуальних засад стосується методичної системи підготовки майбутніх учителів до організації інноваційної діяльності учнів, а також авторської технології організації такої діяльності в навчальному процесі з фізики.

Професійна модель учителя фізики. Здійснення цілеспрямованої підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів потребує внесення доповнень у професійну модель вчителя, що мають враховувати інноваційний характер його професійної діяльності. Важливою складовою частиною інтегральної професійної компетентності вчителя постає *інноваційна компетентність*. І.М. Дичківська розуміє її як систему мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує ефективність використання нових педагогічних технологій у роботі з дітьми. До компонентів згаданої компетентності вона відносить: інформованість про інноваційні педагогічні технології; належне володіння їхнім змістом і методикою; високу культуру використання інновацій у навчально-виховній роботі; особисту переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій [4, с. 278].

Отже, професійну модель учителя фізики (зокрема й у частині її інноваційної компетентності) необхідно доповнити технологічними знаннями та професійними компетенціями, які відображають його здатність до організації інноваційної діяльності учнів.

Технологічна підготовка студентів до організації інноваційної діяльності учнів. Формування в майбутніх учителів фізики готовності до організації інноваційної діяльності учнів має цілісний характер. Зазначене передбачає запровадження в методичній системі фахової підготовки студентів-фізиків (майбутніх учителів) методів, організаційних форм і засобів, що мають забезпечити формування такої готовності в єдності її психологічного, теоретичного та практичного компонентів, а також сприяти розвитку в студентів здатності до використання наявних і створення власних освітніх інновацій, що уможливають залучення



учнів до інноваційної діяльності в процесі навчання фізики.

Технологічна підготовка студентів-фізиків має бути спрямована на формування цілісної системи методичних знань і вмій учителів фізики, вона має сприяти цілеспрямованому формуванню елементів їхньої авторської системи діяльності, прискорювати психологічну адаптацію до ролі вчителя фізики, що позитивно вплине на розвиток особистості фахівця та забезпечить його готовність до організації інноваційної діяльності учнів. Ефективна реалізація наведеного положення уможливорюється за умови, якщо теоретично обґрунтована і розроблена методична система підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів:

а) міститиме сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених елементів – *цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання* (конкретна їх реалізація докладно розкрита в третьому розділі дисертації), використання яких спрямоване на формування в майбутніх учителів фізики готовності до організації інноваційної діяльності учнів, до створення умов щодо розвитку в учнів творчих здібностей у процесі цієї діяльності;

б) забезпечуватиме підвищення рівня пізнавальної активності учнів у процесі навчання фізики, сприятиме розвитку їхніх творчих здібностей, а також створюватиме умови для подальшої їхньої самоосвіти.

Це потребує включення до навчальних планів студентів – майбутніх учителів фізики – дисциплін, що спрямовані:

– на формування готовності до інноваційної професійної діяльності та готовності до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі з фізики (відповідні змістові блоки можна вводити і до традиційних дисциплін із циклу професійної підготовки);

– вивчення певних прикладних розділів фізики та прикладів їх застосування в техніці. Водночас змістовий аспект навчального матеріалу може враховувати спеціалізацію, за якою відбувається навчання студентів.

У процесі розглядуваної фахової підготовки варто звертати увагу майбутніх учителів на важливість використання життєвого (вітагенного) досвіду учнів у процесі їхньої інноваційної діяльності, що розгортається в навчальному процесі з фізики. Важливість останнього ми пов'язуємо, слідом за В.Д. Шарко, з тим, що опора на життєвий досвід того, хто навчається, є головним шляхом перетворення знань на цінності (важливість останнього узгоджується з ідеями компетентнісного підходу, згідно

з яким навчання певного виду діяльності передбачає не лише засвоєння людиною відповідних знань, умінь і навичок, але й розвиток її ціннісної сфери, збагачення життєвого досвіду). Саме життєвий досвід дає змогу людині реалізувати її потенційні здібності в навчальному процесі [5, с. 26].

Освітнє середовище для формування готовності вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів. Таке освітнє середовище має уможливлювати запровадження в професійній підготовці майбутніх учителів організаційних форм навчання, що сприяють продуктивній діяльності студентів у процесі навчання (заняття-конкурси, заняття-конференції тощо); спрямовують їх до створення авторських технологій навчання, формують індивідуальний стиль діяльності (зокрема й інноваційної); створюють умови для науково-дослідницької діяльності студентів, а також для набуття досвіду роботи з учнями (наприклад, під час проходження педагогічної практики, у процесі роботи учнівських гуртків, шляхом залучення учнів до науково-дослідницької роботи навчально-наукових лабораторій тощо).

Ефективність фахової підготовки вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів можна також підвищити, за умови використання віртуального освітнього середовища, що уможливлює дистанційне навчання студентів. Таке середовище розуміють (М.Ю. Вайндорф-Сисоєва) як освітній простір, що охоплює учасників освітнього процесу, інформаційний зміст і комунікативні можливості локальних, корпоративних і глобальних комп'ютерних мереж, що формуються та використовуються для освітніх цілей [6, с. 5]. Створення віртуального освітнього середовища передбачає модернізацію навчальних комплексів відповідних дисциплін, що, насамперед, потребує розроблення інформаційно-комунікаційних комплексів таких дисциплін із розміщенням їх на інтернет-платформі "Moodle" на сайті університету. Такі інтерактивні курси можуть містити комплекс матеріалів: а) у Word і PDF та відеоматеріали; б) у PowerPoint (комплекс різних видів презентацій); в) різноманітні веб-квести.

Авторська технологія організації інноваційної діяльності учнів у процесі навчання фізики. У нашому дослідженні педагогічну технологію будемо розуміти, відповідно до поданого визначення [7, с. 13], як комплексну інтеграційну систему, що містить упорядковану множину операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілевизначення, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, набуття про-



фесійних умінь і формування особистісних якостей, що відповідають цілям навчання, у тих, хто навчається. Згідно з нашим розумінням технології, остання покликана виявляти конкретні умови навчального процесу з фізики та способи його організації (зокрема, методи, форми, засоби навчання та їх цілеспрямоване поєднання), тобто технологізація навчання фізики передбачає проектування цього процесу та реалізацію проекту на основі досягнення намічених цілей [8].

Ми цілком поділяємо думку В.О. Сластьоніна [9, с. 455] про те, що технологія організації різних видів розвивальної діяльності учнів не повинна зводитися до регламентування та жорсткої оцінки їхньої діяльності, а має передбачати спонукання до творчого саморозвитку, формування потреби у ньому, всебічне стимулювання активності та самостійності учнів. Водночас основними функціями педагога в такому процесі, зазначає В.О. Сластьонін, постають побудова предметного змісту діяльності учнів і організація їхньої спільної діяльності.

Інноваційна діяльність учнів, що розгортається в навчальному процесі з фізики, належить до категорії продуктивної діяльності. Зважаючи на це, авторська технологія організації інноваційної діяльності учнів має враховувати особливості гнучких технологій навчання. Т.М. Ковальова [10, с. 105–114] зазначає, що останні, на відміну від жорстких, містять ознаку відтворюваного перебігу навчального процесу, але не містять діагностичного опису навчальних результатів. Вони базуються на продуктивній діяльності учнів під час розв'язання навчально-пізнавальних проблем. Там же наведено важливі риси, що притаманні гнучким педагогічним технологіям. По-перше, вони орієнтовані на тісний зв'язок навчання з безпосередніми життєвими потребами, інтересами і досвідом учнів, що сприяє зміні позиції учня в процесі навчання – він стає більш ініціативним і самостійним. По-друге, вчитель постає помічником у роботі учнів; організатором їхньої самостійної навчально-пізнавальної діяльності, допомагаючи взаємодіяти учням один з одним і з навчальним матеріалом.

Авторська технологія організації інноваційної діяльності учнів була нами розроблена на прикладі пізнавальної діяльності у сфері фізичних основ енергозбереження. Значення цієї технології полягає, насамперед, у тому, що, осмисливши її основні підходи, принципи та ідеї, майбутні вчителі фізики зможуть на їх основі побудувати

свою власну педагогічну практику (або навіть розробити авторську педагогічну технологію).

3. Діагностичний блок. Такий блок передбачає розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості в студентів (майбутніх учителів фізики) готовності до організації інноваційної діяльності учнів (це дозволить оцінити ефективність розробленої методичної системи підготовки вчителів); розроблення методики визначення результативності інноваційної діяльності учнів, до якої вони залучаються в навчальному процесі з фізики (це дозволить засвідчити ефективність запропонованої технології організації інноваційної діяльності учнів).

Висновки із проведеного дослідження. Структура визначених нами концептуальних засад щодо підготовки майбутніх учителів фізики до організації інноваційної діяльності учнів:

– *теоретико-методологічний блок* враховує емпіричні факти, що обумовлюють актуальність підготовки майбутнього вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів; узагальнює результати досліджень різних аспектів підготовки вчителів до інноваційної професійної діяльності; визначає методологічні засади формування в них готовності до організації інноваційної діяльності учнів; підкріплюється відомими підходами до розвитку творчої діяльності учнів у процесі вивчення фізики;

– *змістовно-процесуальний блок* обумовлює необхідність уточнення професійної моделі вчителя фізики, що має відобразити його здатність до організації інноваційної діяльності учнів; висуває вимоги щодо цілей, змісту, методів, засобів і організаційних форм навчання, передбачених методичною системою; вказує на важливі особливості освітнього середовища для формування готовності вчителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів; містить підходи до розроблення авторської технології її організації;

– *діагностичний блок* передбачає розроблення діагностичного інструментарію для оцінювання рівня сформованості у студентів готовності до організації інноваційної діяльності учнів і розроблення методики визначення результативності такої діяльності.

Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження ми пов'язуємо з вивченням методичних вимог до методів, форм і засобів навчання, що уможливають організувати інноваційну діяльність учнів у навчальному процесі з фізики.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреев А.М. Готовність учителя фізики до організації інноваційної діяльності учнів у навчальному процесі : зміст та структура поняття / А.М. Андреев // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. / [редкол.: Т.І. Сущенко (голов. ред.) та ін.]. – Запоріжжя : КПУ, 2016. – Вип. 50(103). – С. 297–305.
2. Гавриш І.В. Теоретико-методологічні основи формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності : автореф. дис. ... д. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / І.В. Гавриш ; Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. – Луганськ, 2006. – 44 с.
3. Анисимов Н.М. Теоретические и экспериментальные основы технологии обучения студентов изобретательской и инновационной деятельности: дисс. ... д. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н.М. Анисимов ; Липецкий государственный педагогический университет. – М., 1998. – 413 с.
4. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : [навчальний посібник] / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Шарко В.Д. Орієнтовне навчання фізики : технологічний аспект / В.Д. Шарко // Фізика та астрономія в рідній школі. – 2015. – № 5(122). – С. 12–17.
6. Вайндорф-Сисоева М.Е. Организация виртуальной образовательной среды в подготовке педагогических кадров к инновационной деятельности : автореф. дисс. ... д. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / М.Е. Вайндорф-Сисоева ; Московский государственный областной университет. – М., 2009. – 50 с.
7. Методологія наукової діяльності : [навчальний посібник] / Д.В. Чернілевський, О.Є. Антонова, Л.В. Барановська та інші ; за ред. Д.В. Чернілевського. – 2-е вид. – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с.
8. Андреев А.М. Методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до розробки і впровадження інноваційних технологій навчання / А.М. Андреев, О.І. Іваницький, С.П. Ткаченко // Електронний збірник наукових праць Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Вип. 3. – Запоріжжя : ЗОППО, 2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.zoippo.zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip3.html.
9. Сластенин В.А. Педагогика : [учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; под. ред. В.А. Сластенина. – 7-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – 576 с.
10. Ковалева Т.М. Инновационная школа : аксиомы и гипотезы / Т.М. Ковалева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 256 с.

УДК 378.147:014:623

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЗАСТОСУВАННЯ СПОРТИВНИХ ІГОР ЯК ЕФЕКТИВНОГО ЗАСОБУ ВИХОВАННЯ В ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ПОЗИТИВНОГО СТАВЛЕННЯ ДО СПОРТУ

Богдановський І.В., аспірант кафедри теорії та методики фізичної культури та спорту
Запорізький національний університет

У статті порушено проблему пошуку теоретичних і методичних засад застосування спортивних ігор як ефективного засобу виховання в дітей дошкільного віку позитивного ставлення до спорту. Показано, що спортивні ігри треба вводити за спрощеними правилами, але коли діти вже самостійно організують рухливі ігри. Виокремлено, що, крім практичних занять спортивними іграми, які формують і розвивають основні види рухів і фізичних якостей, варто проводити теоретичні заняття з дітьми.

Ключові слова: виховання дітей, дошкільний вік, теоретичні засади, методичні засади, спортивні ігри.

В статье рассматривается проблема поиска теоретических и методических основ применения спортивных игр как эффективного средства воспитания у детей дошкольного возраста положительного отношения к спорту. Показано, что спортивные игры необходимо вводить с упрощенными правилами и тогда, когда дети уже могут самостоятельно организовывать подвижные игры. Отмечено, что, помимо практических занятий спортивными играми, которые формируют и развивают основные виды движений и физические качества, следует проводить и теоретические занятия с детьми.

Ключевые слова: воспитание детей, дошкольный возраст, теоретические основы, методические основы, спортивные игры.



Bohdanovskyi I.V. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES OF THE USE OF SPORTS GAMES AS AN EFFECTIVE MEANS OF RAISING A POSITIVE ATTITUDE TOWARDS SPORTS IN CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE

The article deals with the problem of searching theoretical and methodical foundations for the use of sports games as an effective means of educating children of preschool age for a positive attitude toward sport. It is shown that sports games need to be introduced with simplified rules and when children can already independently organize action games. It is noted that in addition to practicing sports games, which form and develop the main types of movements and physical qualities, it is necessary to conduct theoretical studies with children.

Key words: education of children, preschool age, theoretical bases, methodical bases, sports games.

Постановка проблеми. У національній доктрині освіти в Україні однією з основних цілей визначено виховання здорового способу життя, розвиток дитячого та юнацького спорту.

Одним із пріоритетних напрямів реалізації стратегії дошкільної освіти в сучасних умовах є збереження і зміцнення здоров'я дітей у системі закладів дошкільної освіти засобами фізичної культури і спорту, активного розвитку здоров'язберігаючого середовища.

Введення Закону «Про освіту» (2017 р.) обумовлює перехід освіти дітей дошкільного віку на якісно новий рівень, оскільки не тільки встановлює норми і вимоги до загальної структури освітньої програми, але і дозволяє формувати зміст з урахуванням інтересів учасників освітнього процесу.

Отже, освітня галузь «Фізичне виховання і спорт» охоплює такі пріоритетні напрями організації життєдіяльності дітей [2; 7]:

- оволодіння руховою діяльністю, зокрема й пов'язаною з виконанням вправ, прямованих на розвиток фізичних якостей, формування початкових уявлень про деякі види спорту, оволодіння рухливими іграми із правилами; становлення цілеспрямованості та саморегуляції в руховій сфері;

- оволодіння елементарними нормами і правилами здорового способу життя, становлення цінностей здорового способу життя.

У зв'язку із зазначеним, у дитячому навчальному закладі необхідно формувати в дошкільнят стійкий інтерес до спортивних ігор, спортивних вправ, бажання використовувати їх в самостійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наразі відомо, що велику роль у фізичному розвитку дітей різного віку відіграють спортивні ігри та вправи. Вони сприяють удосконаленню діяльності основних фізіологічних систем організму – нервової, серцево-судинної, дихальної, поліпшенню фізичного розвитку, вихованню морально-вольових якостей. Як вказують дослідники, дуже цінно, що заняття спортивними іграми і вправами можуть сприяти вихованню в дошкільнят позитивних рис характеру, створювати сприятливі умови для виховання дружніх відносин в колективі [2; 5].

У літературі з теорії та методики фізичного виховання і розвитку дитини (Л.П. Сущенко, 2002 р.; Б.М. Шиян, 2002 р.; Л.О. Демінська, 2004 р.; Т.Ю. Круцевич, 2006 р.; А.П. Конох, 2012 р.) підкреслюється, що рухливі ігри з елементами спорту дозволяють дитині дошкільного віку опанувати різноманітні, досить складні види дій, проявляти самостійність, активність, творчість.

Сьогодні існують дослідження (Е.С. Вільчківський, 1996 р.; Г.Б. Жигadlo, 2014 р.; Г.М. Дембровська, 2017 р.), які свідчать про те, що під час навчання дітей елементами спортивних ігор можна вирішити такі завдання: формування в дітей дошкільного віку стійкого інтересу до ігор з елементами спорту, спортивних вправ, бажання використовувати їх в самостійній діяльності; збагачення рухового досвіду новими руховими діями; навчання правильній техніці виконання елементів спортивних ігор; виховання позитивних морально-вольових якостей в спортивних іграх і формування звички до здорового способу життя.

Практика показує, що діти дошкільного віку з великим задоволенням займаються фізичною культурою і почалами різних видів спорту. Велику зацікавленість у них викликають спортивні ігри – баскетбол, футбол, волейбол, настільний теніс, бадмінтон, хокей та ін. [3; 10].

У спортивній і педагогічній літературі описано зміст, методику навчання спортивним вправам і елементам спортивних ігор, проте більшість педагогів не мають компетенцій до навчання дітей тієї чи іншої гри і найчастіше обмежуються тим, що виносять на прогулянку спортивне обладнання та надають дітям повну самостійність у його використанні [6; 8; 9].

Аналізуючи літературні джерела, можна зробити висновок, що навчання дітей елементам спортивних ігор має мати на меті досягнення сприятливого фізичного розвитку і різнобічної рухової підготовленості дітей, а також ознайомлення дітей зі спортивними іграми в доступній формі. Основна увага має бути спрямована не на спеціальну підготовку, а на створення загальних передумов для подальшого позитивного ставлення до спорту.



Постановка завдання. Метою дослідження стало вивчення значення спортивних ігор як ефективного засобу виховання в дітей старшого дошкільного віку позитивного ставлення до спорту.

Для досягнення мети були поставлені такі завдання:

1. Розглянути види спортивних ігор, адаптованих для дітей дошкільного віку (елементи баскетболу, футболу, бадмінтону, настільного тенісу, хокею).

2. Визначити місце і значення спортивних ігор у дитячому навчальному закладі та вивчити особливості проведення спортивних ігор із дошкільнятами.

Дослідження виконується в межах плавної теми науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики фізичної культури і спорту Запорізького національного університету «Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання, спорту і туризму» (номер державної реєстрації 0115U004337).

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час дослідження ми зважали на те, що спортивні ігри відносяться до складних рухливих ігор [11]. Це види ігрових змагань, основою яких є різні технічні і тактичні прийоми влучення в процесі протиборства у ціль спортивним снарядом (зазвичай їм є м'яч, метою – ворота, майданчик тощо – *І. Б.*), водночас зміст і організація спортивних ігор регламентуються офіційними правилами. Більшість спортивних ігор є комплексом природних рухів, фізичних вправ (біг, стрибки, метання, удари – *І. Б.*), що виконуються гравцем або взаємодіючими партнерами в боротьбі із суперником і спрямовані на створення ігрових ситуацій, які в результаті забезпечують перемогу.

Якісні перетворення моторної сфери дітей у старшому дошкільному віці відбуваються на основі вдосконалення почуттів і рухів, розвитку рухових здібностей. Дітям даного віку треба надавати можливість проявити свої здібності, вміння різноманітно використовувати свій руховий досвід. Водночас дуже важливо, щоб дитина самостійно знаходила рішення, виявляла ініціативу, творчість, відчувала себе вільною.

Як показало вивчення практики фізичного виховання в дошкільному навчальному закладі, елементарних рухливих ігор для вирішення цих завдань явно недостатньо. Зацікавленість іграми, що містять складнокоординаційні рухові дії, обумовлена біологічно і пов'язана з якісними змінами розвитку організму дитини.

Основною ознакою спортивних ігор є спільність оздоровчих, освітніх і виховних

завдань, що викликає емоційний підйом, можливість вдосконалення рухів. Однак, якщо в рухливих іграх діти використовують різнобічні дії, проявляючи водночас творчу ініціативу, то в іграх з елементами спортивних ігор існує деяке обмеження руху, обумовлене специфікою і точністю техніки рухових дій такої гри. Умови проведення ігор вимагають підготовленого місця, розмітки майданчика, відповідного обладнання, інвентаря. У зазначених іграх діти отримують правильні навички, що відповідають загальним вимогам техніки спортивних ігор, що виключає переучування надалі і важливо для підготовки до школи.

Надзвичайно важливо враховувати розвиваючу роль радості, сильних переживань, незгасаючий інтерес до результатів гри. Захопленість дитини грою підсилює фізіологічний стан організму, знімає нервову напругу, допомагає вільному вираженню емоцій.

Спираючись на наявну класифікацію спортивних ігор, можна сказати, що більшість із них відносяться до складних ігор великої рухливості з бігом, стрибками, метаннями і формуванням всіх основних фізичних якостей. Отже, спортивні ігри вимагають хорошого рівня розвитку основних рухів і фізичних якостей.

Основні рухи – це життєво необхідні для людини рухи, якими вона користується у своїй різноманітній діяльності: ходьба, біг, стрибки, метання, лазіння; постійним, необхідним компонентом цих рухів є відчуття рівноваги. Основні рухи мають динамічний характер, вони залучають до роботи велику кількість м'язів і підвищують життєдіяльність всього організму, активізуючи всі фізіологічні процеси. Отже, вони цілісно впливають на організм, сприяючи фізичному розвитку й оздоровленню дитини.

Серед основних видів рухів, найбільш важливих у спортивних іграх, варто виокремити біг – це футбол, гандбол; стрибки – волейбол, баскетбол; метання – гандбол, баскетбол, хокей.

Фізичні якості – це вроджені морфофункціональні якості, завдяки яким можлива фізична активність людини, що одержує свій повний прояв у доцільній руховій діяльності. До основних фізичних якостей відносять м'язову силу, швидкість, витривалість, гнучкість і спритність. Стосовно динаміки зміни показників фізичних якостей вживаються терміни «розвиток» і «виховання». Термін «розвиток» характеризує природний перебіг змін фізичної якості, а термін «виховання» передбачає активний і спрямований вплив на зростання показників фізичної якості [1; 4; 9].



Серед фізичних якостей, найбільш важливих у спортивних іграх, – швидкість (футбол, хокей, гандбол, настільний теніс, бадмінтон), спритність (городки, бадмінтон, баскетбол), витривалість (футбол, хокей, гандбол), сила (хокей, регбі) і гнучкість (настільний теніс, бадмінтон).

Отже, для успішних занять спортивними іграми дітям старшого дошкільного віку варто вдосконалювати основні види рухів і фізичних якостей, насамперед, необхідних для даної спортивної гри.

Порівняно зі справжніми спортивними іграми, ігри для дошкільнят спрощені за змістом, правилами, кількістю учасників, введенням завдань на колективне змагання. Враховуються фізичний розвиток та індивідуальні особливості дітей.

Спортивні ігри проводилися на заняттях із фізичного виховання, а також на прогулянках. На кожен місяць планували 3–4 нові гри і повторення вже знайомих ігор. Пояснення нової гри дітям давали як на заняттях, так і на прогулянці. Педагог пояснював зміст і правила гри, показував, де повинні знаходитися гравці і як діяти. Щоб діти навчилися грати самостійно, ігри повторювали (для засвоєння правил гри, прийомів виконання ігрових дій). Всіляко заохочували організацію ігор самими дітьми, задовольняли цікавість дітей до улюблених ігор, пропонуючи для них нові ігрові атрибути, спортивний інвентар. Знаючи індивідуальні особливості дітей, педагог регулював їхню рухову активність і по-різному оцінював їхні дії. Малорухливим дітям доручав провідні ролі і залучав до виконання спеціальних вправ, хвалив за добре виконане завдання і прояв рішучості; легко збудливих стримував, нагадував про виконання правил.

З огляду на те, що діти цього віку виявляють цікавість не тільки до процесу виконання руху, а й до якості та результату вправ, тренер-викладач організував ігри з елементами змагань.

Перш ніж розпочати систематичне навчання дітей спортивних ігор, знайомили їх із різними видами спорту, спортсменами, проводили екскурсію або цільову прогулянку на дворовий, шкільний стадіон, розглядали ілюстрації, щоб викликати інтерес, сформулювати бажання займатися спортом.

Другим етапом нашого дослідження стало накопичення досвіду дітей щодо взаємодії із предметами: ракеткою, м'ячем, кеглями тощо. Для цього в спортивних куточках груп розміщували згадане обладнання і давали можливість самостійно маніпулювати цими предметами.

На третьому етапі відбувалось навчання спортивним вправам і елементам спортив-

них ігор. Спортивні ігри та вправи в дошкільному закладі використовували в різні періоди дня. Вранці, приймаючи дітей, залучали до розваг невеликі групи дітей, залежно від їхнього стану. Діти, які рано встають і пішки йдуть до дитячого садка, досить бадьорі, із задоволенням виконували певні рухи. А тих, які встають пізно, приходять іноді сонні, мляві і не виявляють бажання рухатися, залучали до рухової діяльності поступово. Враховували фізіологічні аспекти, тому вранці не використовували спортивні ігри, що викликають сильне емоційне збудження або потребують великих витрат фізичної енергії. Це буде виснажувати дітей, знизить їхні можливості в оволодінні знаннями, навичками і вміннями на заняттях. На денній прогулянці застосовували спортивні ігри та вправи з максимальним фізіологічним і емоційним навантаженням. У цей час дня вивчали основи техніки видів спорту, які будуть провідними в наступному і поточному сезонах. На денній прогулянці спортивним іграм приділяли більше уваги, ніж в усі інші періоди дня.

Було встановлено, що в роботі з дошкільнятами можна використовувати такі спортивні ігри, в яких би максимально доступні фізичні навантаження чергувалися з мінімальними або з розслабленням м'язів. Це спортивні ігри, в які входять основні рухи – ходьба, біг, стрибки, кидання, ловля, метання м'яча. Саме такий характер мають спортивні ігри – бадмінтон, настільний теніс, городки, баскетбол, волейбол, футбол.

Оскільки дошкільнята не здатні регулювати величину фізичних навантажень, не вміють самостійно освоювати фізичні вправи, передбачені програмою, їм потрібна допомога тренера-педагога і вихователя. Тому педагог обов'язково повинен знати техніку виконання вправ і елементів спортивних ігор. Якість організації та проведення спортивних ігор залежить від психологічної готовності фахівця до цієї діяльності, його педагогічних знань, досвіду і вміння спілкуватися з дітьми. Щирість і доброзичливість, життєрадісність і відкритість, співпереживання і вміння допомогти, помітити успіхи – ось ті якості, які притягують дітей, викликають їхню симпатію і повагу до тренера-викладача, а іноді є головним мотивом участі в грі.

Висновки із проведеного дослідження. У статті показано, що ігри з елементами спортивних ігор вимагають більшої, ніж у рухливих іграх, зібраності, організованості, спостережливості, певної, доступної дітям техніки рухів, швидкої рухової реакції. Тому ігри підбираються з урахуванням віку, стану здоров'я, індивідуальної схильності



й інтересів дитини. Спортивні ігри мають бути в старших групах дитячого навчального закладу та практикуватися за спрощеними правилами. Вони запроваджуються тоді, коли діти вже самостійно організують рухливі ігри.

Значення навчання елементам спортивних ігор полягає в тому, що спортивні ігри сприяють вдосконаленню діяльності фізіологічних систем організму (нервової, серцево-судинної, дихальної), поліпшенню фізичного розвитку, фізичної підготовленості дітей, вихованню позитивних морально-вольових рис характеру, створюють сприятливі умови для виховання дружніх відносин в колективі, взаємодопомоги, формують інтерес до фізичної культури, потреби до самостійних занять, задовольняють біологічну потребу в рухах, виховують любов до спорту.

Крім практичних занять спортивними іграми, які формують і розвивають у дітей старшого дошкільного віку основні види рухів і фізичних якостей, варто проводити і теоретичні заняття з дітьми.

Теоретичні заняття, присвячені спортивним іграм (бесіди, перегляд кіно- і відеофільмів, читання книг тощо – *І. Б.*) повинні супроводжуватися подальшим обговоренням, у процесі якого дошкільнята гаряче і зацікавлено висловлюють свої думки, захищають і відстоюють свої погляди, що є корисною формою морального, естетичного, вольового виховання, виховання позитивного ставлення до спорту.

У результаті проведеної роботи варто зазначити, що ми спостерігаємо, що в дітей зріс інтерес до спортивних ігор, вони менше хворіють, багато вихованців стали відвідувати спортивні секції гімнастики, футболу, хокею, фігурного катання.

Перспективи подальших розвідок у досліджуваному напрямі вбачаємо у визначенні та розробленні педагогічних умов, спрямованих на стимулювання професійного зростання майбутніх тренерів-викладачів і виховання їхньої творчої активності щодо застосування спортивних ігор в роботі з дітьми дошкільного віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вільчковський Е.С. Розвиток у дошкільників інтересу до занять фізичними вправами / Е.С. Вільчков-

ський, Н.Ф. Денисенко // Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції : Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні. – Київ ; Луцьк, 1996. – С. 34–37.

2. Дембровська Г.М. Фізичне виховання учнів у школах і позашкільних закладах як історико-педагогічна проблема / Г.М. Дембровська // Педагогічні науки : зб. наук. праць ; за ред. В.Л. Федяєва, Н.В. Слюсаренка та ін.. – Херсон, 2017. – № 75. – С. 23–31.

3. Демінська Л.О. Міжпредметні зв'язки у процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л.О. Демінська ; Луганський національний педагогічний університет імені Тараса Шевченка. – Луганськ, 2004. – 29 с.

4. Железняк Ю.Д. Готовить будущих учителей еще за школьной партией / Ю.Д. Железняк, В.А. Голубев // Физическая культура в школе. – 1993. – № 4. – С. 63–64.

5. Кушнір В.В. Підвищення психофізіологічного стану дітей молодшого шкільного віку засобами настільного тенісу : автореф. дис. ... канд. наук із фіз. вих. і спорту : спец. 24.00.02 «Фізична культура; фізичне виховання різних груп населення» / В.В. Кушнір ; Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. – Івано-Франківськ, 2016. – 19 с.

6. Лісневська Н.В. Педагогічні умови створення здоров'язберігаючого середовища в дошкільному навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Дошкільна педагогіка» / Н.В. Лісневська ; Інститут проблем виховання НАПН України. – Київ, 2016. – С. 20–22.

7. Сопотницька О.В. Формування готовності майбутніх учителів фізичної культури до тренерської діяльності в ігрових видах спорту : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О.В. Сопотницька ; Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія. – Хмельницький, 2016. – 20 с.

8. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя, 2003. – 349 с.

9. Сущенко Т.І. Управління позашкільним педагогічним процесом : [посібник] / Т.І. Сущенко. – Запоріжжя, 1994. – 80 с.

10. Худолій О.М. Програма курсу «Педагогіка фізичного виховання» / О.М. Худолій, О.В. Іващенко // Теорія та методика фізичного виховання. – 2012. – № 8. – С. 10–14.

11. Шиян Б.М. Теорія і методика фізичного виховання школярів / Б.М. Шиян. – Ч. 2. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2002. – 248 с.



УДК 374.7

ОСОБИСТІТЬ ВИКЛАДАЧА-АНДРАГОГА В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ (З ДОСВІДУ РОСІЙСЬКОЇ ФЕДЕРАЦІЇ)

Буянов П.Г., к. пед. н.,
доцент кафедри професійної освіти, трудового навчання та технологій
Бердянський державний педагогічний університет

У статті вказується, що нині все більшого значення набуває удосконалення освіти дорослих, яка визначається гнучкістю, динамічністю, чутливістю реагування на сучасні соціально-економічні потреби. Вона має свої суттєві особливості, зумовлені багатьма чинниками, серед яких надзвичайно важливим є особистість педагога (викладача-андрагога), який працює з дорослою аудиторією. Автор вивчає досвід Російської Федерації щодо особистості сучасного викладача-андрагога.

Ключові слова: *освіта, освіта дорослих, андрагогіка, андрагог.*

В статье указывается, что в настоящее время все большее значение приобретает совершенствование образования взрослых, которое определяется гибкостью, динамичностью, чувствительностью реагирования на современные социально-экономические потребности. Оно имеет свои существенные особенности, обусловленные многими факторами, среди которых чрезвычайно важным является личность педагога (преподавателя-андрагога), который работает со взрослой аудиторией. Автор изучает опыт Российской Федерации в отношении личности современного преподавателя-андрагога.

Ключевые слова: *образование, образование взрослых, андрагогика, андрагог.*

Buianov P.H. THE PERSONALITY OF THE TEACHER ANDRAGOG IN THE CONTEMPORARY EDUCATIONAL SPACE (FROM THE EXPERIENCE OF THE RUSSIAN FEDERATION)

The article indicates that the improvement of adult education is becoming increasingly important, which is determined by the flexibility, dynamism, and sensitivity of responding to contemporary socio-economic needs. It has its essential features due to many factors, among which the personality of the teaching staff (andragogue teachers) who works with the adult audience is extremely important. The author studies the experience of the Russian Federation with regard to the personality of the modern andragogger.

Key words: *education, adult education, andragogy, andragog.*

Постановка проблеми. Соціально-економічні перетворення, що відбуваються у світі, вимагають постійного вдосконалення компетентності працівників. Освіта, здобута в навчальному закладі, вже не може цілком задовольняти потреби особистості. Отже, однією з актуальних проблем сучасності є пошук оновлення змісту та способів діяльності людини в межах попередньо набутих знань і накопиченого практичного досвіду. Одним із можливих шляхів у розв'язанні цього питання є професійна освіта дорослих.

Вона як один із механізмів соціальних перетворень стає дедалі значущою і посідає провідні позиції в освітній сфері як за кількістю суб'єктів навчального процесу, так і за ступенем глибини й активності інноваційних процесів.

Зміни у сфері освіти дорослих безпосередньо пов'язані із процесами, що відбуваються в соціально-політичному й економічному житті соціуму.

Отже, усе більшого значення набуває вдосконалення освіти дорослих, яка визначається гнучкістю, динамічністю, чутливістю реагування на сучасні соціально-економічні потреби. Вона має свої суттєві особливос-

ті, зумовлені багатьма чинниками. Надзвичайно важливим серед яких є особистість педагога (викладача-андрагога), який працює з дорослою аудиторією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вперше термін «андрагогіка» вжито німецьким ученим О. Кнаппом 1833 р. Але лише в середині ХХ ст. він став широко використовуватися в науці.

Початок формування андрагогіки як самостійної науки був закладений у роботах видатного американського теоретика і практика освіти дорослих М. Ноулза.

Проблеми навчання дорослих досліджували: Л. Даниленко, В. Маслова, В. Олійник, О. Пехота, Н. Протасова, Л. Сігаєва, Є. Соф'янц та ін. (процеси навчання і виховання дорослих); Д. Біррен, Л. Бішоф, С. Джулард, Дж. Флелвел та ін. (психологічні особливості дорослих студентів); С. Змейов, О. Кармаєва, Є. Нікітін та ін. (тенденції розвитку освіти дорослих); О. Вербицький, В. Виноградов, О. Казакова, О. Прикот та ін. (принципи навчання дорослих); М. Кларин, П. Щедровицький та ін. (інноваційні форми і методи навчання дорослих).

Найбільш характерні риси освіти дорослих – андрагогіки – були вивчені та



сформульовані провідними вітчизняними і світовими вченими: А. Вербицьким, С. Вершловським, М. Громковою, П. Джарвісом, С. Змейовим, Ю. Калиновським, І. Колесніковою, Ю. Кулюткіним, А. Маароном, Т. Ломтевою, Л. Лук'яновою, А. Мітіною, Н. Ничкало, В. Онушкіним, Ф. Пегелером, В. Подобедом, Д. Савічевичем, Б. Самоловчевим, Р. Смітом, Г. Сухобською, Є. Тонконогою, Л. Туросом, Р. Шерайзіною та ін.

Проблема професійної підготовки андрагогів знайшла своє висвітлення в роботах Р. Хеймстра. На думку дослідника, ефективність роботи фахівця в галузі освіти дорослих суттєво залежить не тільки від рівня його професійної компетентності, але й від його власних філософських позицій і особистісних якостей [14].

Постановка завдання. Дослідження особистості викладача-андрагога в сучасному освітньому просторі в контексті досвіду Російської Федерації.

Виклад основного матеріалу дослідження. Російський учений С. Змейов [3] наголошує на тому, що освіта дорослих потребує не тільки відповідної теорії і практики навчання, але й спеціально підготовлених викладацьких кадрів, які на високому рівні здатні задовольнити потребу дорослих у знаннях.

Отже, кожний педагог, який працює з дорослими людьми, повинен мати спеціальну андрагогічну підготовку, яка сприяє набуттю знань, умінь, навичок, особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, необхідних для успішної роботи в будь-якій сфері діяльності, в якій беруть участь дорослі люди.

Усе більше викладачів, фахівців різних галузей економіки Російської Федерації (далі – РФ) розуміють, що це є необхідністю сучасних реалій в освіті. Ось чому андрагогіка стає однією із провідних навчальних дисциплін у практиці підготовки фахівців різних профілів [11].

Викладач-андрагог є головним спеціалістом у галузі навчання дорослих людей, до сфери діяльності якого належить підготовка кадрів викладачів для навчання андрагогіки і проведення наукових досліджень в галузі освіти дорослих.

У зв'язку з підписанням РФ Болонської декларації згаданий факт набуває важливого значення.

Андрагог працює з дорослими в різних напрямках формальної, неформальної та інформальної освіти, «веде» їх не тільки до розв'язання конкретних завдань, але й до критичного осмислення реальності, свідомого розширення партнерських зв'язків у цивілізованому суспільстві, діалогу цін-

ностей і культур світового освітнього простору, до толерантності.

На перший погляд, відносини між учителями й дорослими учнями мають бути демократичними, рівними і відкритими. І цей погляд має багатоаспектне обґрунтування. У політичному вимірі тут вирішуються питання: хто, як і чому повинен учитися, яка відповідальність учителя, які її межі. Філософський вимір вирішує питання про те, як стосунки вчителя й учня обслуговують цілі та завдання освітньої діяльності. Психологічний вимір вивчає, як ці стосунки працюють на міжособистісному рівні. Йдеться про специфічний психологічний клімат для навчання дорослих – цей клімат має характеризуватися взаємною повагою, довірою, відкритістю, гуманізмом [10, с. 147].

Важливою є думка російського вченого Г. Сухобської про те, що «андрагог» – це не професія, як і «педагог». Це узагальнена назва різних ролей [12].

На основі узагальнення проаналізованих праць російських педагогів [1; 5; 7; 12 та ін.] є можливість виявити ці ролі, а саме:

- викладач-андрагог – організовує та реалізує процес навчання дорослих на будь-якому рівні та в будь-якій сфері неперервної освіти;

- вихователь – формує духовно-моральні якості особистості;

- лікар-психотерапевт – надає допомогу в поновленні мотивації до навчальної та професійної діяльності, допомагає знизити рівень тривожності суб'єктів навчання;

- інспектор, методист, експерт, тьютор – надає допомогу в науково обґрунтованій організації та реалізації навчального процесу, атестації андрагогічних кадрів і навчальних закладів для дорослих;

- науковий робітник – проводить науково-дослідну роботу із проблематики освіти дорослих;

- консультант, соціальний робітник, робітник інформаційно-орієнтовної служби у сфері освітніх послуг – проводить консультативну, соціально-реабілітаційну роботу з дорослими з питань виробничого, навчального, соціального життя, володіє методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих;

- робітник управлінського апарату – здійснює організаційно-управлінську діяльність у навчальних закладах, підприємствах, організаціях і закладах виробничої та соціальної сфер тощо.

Одним із завдань андрагога є допомога дорослій людині у виборі освітніх орієнтирів у великому масиві інформації, що надходить із різних джерел. Ця позиція відображена в роботі І. Колеснікової [8, с. 37].



Таблиця 1

Складники моделі компетентності сучасного викладача-андрагога

Складники	Зміст
Уміння	<ul style="list-style-type: none"> - визначати освітні потреби учнів; - визначати рівень підготовки учнів; - визначати обсяг і характер життєвого досвіду учня та можливості його використання в процесі навчання; - визначати когнітивний і навчальний стилі учняів - визначати психофізіологінчі особливості учнів - використовувати різні методики і засоби психолого-андрагогічної діагностики учнів; - визначати, формулювати і доводити до рівня усвідомлення цілі та стратегії навчання конкретних учнів; - відбирати і структурувати зміст навчання; - відбирати джерела, засоби, форми і методи навчання; - планувати й організовувати власну роботу і роботу всього колективу; - розробляти або уточнювати навчальні плани, програми або контракти; - створювати комфортні фізичні та психологічні умови навчання; - швидко врегульовувати проблемні та конфліктні ситуації; - забезпечувати навчальний процес необхідними навчально-методичними джерелами і засобами навчання; - проводити оперативну психолого-фізіологічну, соціально-психологічну, когнітивну і функціональну діагностику учнів; - створювати навчальні ситуації, організовувати спільну діяльність усіх учасників навчального процесу; - бути готовим ефективно взаємодіяти з кожним у групі; - визначати і використовувати різні критерії, форми, методи, засоби, процедури оцінювання досягнень учнів і всього процесу навчання; - проводити передбачені навчальною програмою контрольні заходи для оцінювання досягнень учнів; - визначати зміни особистісних якостей і мотиваційно-ціннісних настанов учнів; - визначати і розвивати перспективи освітніх потреб учнів; - коригувати процес навчання.
Знання	<ul style="list-style-type: none"> - теорії навчання дорослих людей; - вікових особистісних психофізіологічних, соціальних, професійних особливостей дорослих учнів; - психології навчання дорослих, основ філософії та соціології освіти; - технології навчання дорослих; - технології самостійного навчання; - організаційних основ сфери освіти; - історичного розвитку андрагогічних ідей і концепцій; - економічних і правових аспектів освіти; - організації та технології дистанційного навчання; - методики навчання конкретним дисциплінам.
Навички	<ul style="list-style-type: none"> - проведення психолого-андрагогічної діагностики учнів і оброблення її результатів; - практичного викладання; - роботи з навчально-методичною літературою; - роботи на комп'ютері; - організаційної роботи; - розроблення навчально-методичних матеріалів.
Професійно значущі особистісні якості	<ul style="list-style-type: none"> - доброзичливість; - емпатія; - комунікативність; - ентузіазм; - терпимість; - коректність; - такт; - самокритичність; - артистичність; - організаційні здібності; - прагнення до лідерства; - прагнення до постійного самовдосконалення.
Ціннісні орієнтації	<ul style="list-style-type: none"> - повага особистості; - уява про людину як про суб'єкт, який саморозвивається, самокерується; - визнання та повага плюралізму життєвих позицій; - розуміння навчання як способу життєдіяльності людини; - усвідомлення і визнання визначеної віковими соціально-психологічними особливостями ролі учнів в організації процесу навчання; - усвідомлення власної ролі наставника та організатора, який забезпечує процес навчання дорослих.



Професійна підготовка андрагога не може бути обмежена просто засвоєнням знань і набуттям умінь і компетенцій. Вона має передбачати розширену фундаментальну міждисциплінарну підготовку в кількох важливих галузях знань (педагогіці, психології, етиці, андрагогіки), яка б забезпечила динамічну компенсацію, уміння навчати у взаємодії з різними віковими групами. Важливе місце в реалізації такої задачі належить розвиваючим технологіям професійної освіти, зокрема:

– когнітивно-орієнтованим технологіям – спрямованим на розвиток прагнення учнів до пізнання, роботи над собою, які передбачають проведення семінарів-дискусій, спрямованих на розвиток уміння вести і підтримувати діалог у складних ситуаціях, когнітивне інструктування тощо;

– технологіям мотиваційного стимулювання – передбачають розвиток у тих, хто навчається, мотивації до того чи іншого виду діяльності;

– діяльнісно-орієнтованим технологіям – передбачають використання організаційно-діяльнісних ігор, інтерактивних ділових ігор, навчання роботі з технологічними картками тощо;

– особистісно орієнтованим технологіям – передбачають забезпечення особистісного зростання, використання тренінгів, спрямованих на розвиток прийомів психодіагностики розвитку тощо;

– технологіям проблемного навчання – спрямованим на засвоєння основ конфліктології та прийомів навчання в конфліктних ситуаціях;

– прогностичним технологіям – передбачають прогностичне моделювання, формування вмінь, пов'язаних із випереджальним цілепокладанням тощо (такі технології особливо важливі в роботі з інвалідами, коли необхідно передбачити і запобігти можливим нервовим зривам) [13, с. 106].

Андрагог одночасно має враховувати кілька чинників: екзистенціональну проблематику людини певної вікової категорії; психофізіологічні особливості віку із врахуванням статевої приналежності; змістовно-смыслову спрямованість освітньої діяльності (навчання, перенавчання, підвищення кваліфікації); зміст попереднього соціокультурного досвіду; сталі стереотипи навчання і спілкування; статус (соціальний, економічний, службовий); специфіку індивідуальних інформаційних потреб; освітні запити часу [8, с. 57].

Фахівці, які працюють у сфері освіти дорослих, не можуть працювати відсторонено від суспільно-економічних змін, потреб суспільства, вимог ринку праці тощо. Вони

надають знання, організують навчання і заохочують до нього, базуючись на соціальній, політичній, культурній ситуації та пріоритетах соціуму загалом і конкретної країни зокрема.

Студіювання наукових джерел [1; 3; 9; 12 та ін.] дало можливість виявити, що виконання викладачем-андрагогом різних ролей висвітлює його поле діяльності загалом і спонукає до визначення інтегрально-рольової позиції. Така позиція має сукупний зміст, який реалізується в трьох складниках:

1. Предметно-змістовому (теоретичному обґрунтуванню та відборі змісту навчальної інформації, спрямованої на особистісний і професійний розвиток, створенні умов для її свідомого сприйняття з подальшим використанням на практиці).

2. Проектувально-технологічному (відборі та структуруванню змісту, форм спільної діяльності, розробленню навчального плану, технологій реалізації програм підготовки, індивідуального просування).

3. Організаційно-діагностувальному (забезпеченні суб'єкт-суб'єктної взаємодії в навчальному процесі, визначення особистісних потреб, можливостей розвитку дорослого учня з урахуванням його індивідуальних досягнень).

Отже, професійна діяльність андрагога полягає в навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей. На думку С. Вершловського [1], виконання функцій андрагога передбачає постійне підвищення андрагогічної компетентності, яка охоплює розуміння особливостей освіти дорослої людини; знання особливостей дорослого як суб'єкта освітньої діяльності; володіння освітніми технологіями, адекватними особливостям позиції дорослого учня; здатність до взаємодії, заснованій на партнерській участі.

Систематизація й узагальнення наукових підходів російських учених [4; 5; 6; 13 та ін.] дали можливість показати модель компетентності сучасного викладача-андрагога. Для її розуміння пропонуємо розглянути таблицю (див. табл. 1).

Російський експерт Н. Гладченкова [2] визначає, що орієнтирами й показниками якості професійної діяльності викладача-андрагога можуть бути не тільки традиційні критерії – рівень знань, умінь і навичок, а й прояв суб'єктності внутрішніх механізмів саморегуляції, здатність до самореалізації, соціальної та професійної мобільності тих, кого він навчає, тобто їхня акмеологічна компетентність у контексті професійної самореалізації як прагнення до вершини майстерності в професії.



Отже, андрагог повинен володіти акмеологічними технологіями проектування процесу професійно-особистісного розвитку тих, хто навчається, орієнтувати на самопроекування особистісного розвитку й життєвого шляху загалом. Під час занять із дорослими він спрямовує їх до вивчення й оволодіння методиками максимальної творчої самореалізації як спеціаліста, до досягнення вищої життєвої самореалізації. У центрі його професійної діяльності – самопроекування особистості, професійної позиції, міжособистісних відносин.

Висновки із проведеного дослідження. Під час проведеного наукового пошуку ми з'ясували, що нині у РФ приділяється значна увага особистості викладача-андрагога, який є головним спеціалістом у галузі навчання дорослих людей. Перспективи розвитку андрагогів пов'язують із розробленням спеціальних стратегій і національних програм, а також послідовною державною політикою в значеній галузі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вершловский С. Образование взрослых в России : вопросы теории / С. Вершловский // Новые знания. – 2004. – № 3. – С. 3–9.
2. Гладченкова Н. Педагогическая акмеология : программно-методические материалы для магистратуры / Н. Гладченкова. – Ростов-на-Дону : Амарант, 2006. – 324 с.
3. Змеев С. Андрогика : теоретические основы обучения взрослых / С. Змеев. – М. : ИОО МО РФ, 1999. – 215 с.
4. Змеев С. Компетенции и компетентность преподавателя высшей школы XXI в. / С. Змеев // Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 69–74.
5. Змеев С. Образование взрослых и андрагогика в России : достижения, проблемы и перспективы развития / С. Змеев // Педагогика. – М. – 2009. – № 7. – С. 32–39.
6. Змеев С. Применение андрагогических принципов обучения в подготовке и повышении квалификации специалистов / С. Змеев // Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 8–14.
7. Капитанская А. Андрагог – это не просто! / А. Капитанская [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://vio.uchim.info/Vio_32/cd_site/articles/art_2_5.htm.
8. Колесникова И. Основы андрагогика : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И. Колесникова, А. Марон, Е. Тонконогая и др. ; под ред. И. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2007 – 180 с.
9. Кукуев А. О становлении образования взрослых в России. / А. Кукуев // Психология и педагогика. – Таганрог : Из-во ТРТУ, 2006. – № 14(69). – С. 37–42.
10. Некрасов С. Как образовывать взрослых. Андрагогика как наука / С. Некрасов. – Екатеринбург, 2006. – 222 с.
11. Семученко А. Андрагогические особенности обучения взрослых в России / А. Семученко [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kpinfo.org/activities/research/conferences/conference-internet-2013-april/78-problemy-i-perspektivy-razvitiya-obrazovaniya-v-sovremennom-mire/492-1-9>
12. Сухобская Г. Андрагогическая направленность профессионально-педагогического образования : социокультурные предпосылки / Г. Сухобская, Т. Шадрин // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета технологии и дизайна. Серия 3 : Экономические, гуманитарные и общественные науки. – 2012. – № 1 – С. 74–82.
13. Чернышов М. Андрагогика как социальная педагогика для образования инвалидов / М. Чернышов // Интеграция образования. – 2012. – № 4. – С. 102–107.
14. Hiemstra R. Lifelong education and personal growth / R. Hiemstra ; ed. A. Monk // The Columbia retirement handbook. – N. Y : Columbia University Press, 1994. – 200 p.



УДК 31.091.212.3:316.61:37

ТИПОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ ОБДАРОВАНОСТІ В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДО РОБОТИ З ОБДАРОВАНИМИ ДІТЬМИ

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

Проаналізовано сучасні підходи до класифікації різних видів обдарованості. Встановлено, що наявність здібностей у сфері соціальних взаємодій, спілкуванні та лідерстві визнається окремим типом обдарованості. З'ясовано місце соціальної обдарованості в класифікації за критерієм «широта прояву», виявлено два підходи вчених, які відносять її як до загальної, так і до спеціальної обдарованості. Обґрунтовано авторську позицію щодо диференціації соціальної обдарованості як спеціальної. Показано зміст підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з обдарованими дітьми, складовою частиною якої є засвоєння теоретичних засад феномена соціальної обдарованості як спеціального типу.

Ключові слова: обдарованість, соціальна обдарованість, типи обдарованості, загальна і спеціальна обдарованість, внутрішньособистісний і міжособистісний інтелект, готовність до розвитку соціальної обдарованості.

В статье проанализированы современные подходы к классификации разных видов одаренности. Установлено, что наличие способностей в сфере социальных взаимодействий, в общении и лидерстве считается отдельным типом одаренности. Определено место социальной одаренности в классификации по критерию «широта проявления». Обнаружены два подхода ученых, которые относят ее как к общей, так и к специальной одаренности. Обоснована авторская позиция по дифференциации социальной одаренности как специальной. Раскрыто содержание подготовки будущих специалистов дошкольного образования к работе с одаренными детьми, составной частью которой является усвоение теоретических основ феномена социальной одаренности как специального типа одаренности.

Ключевые слова: одаренность, типы одаренности, общая и специальная одаренность, внутриличностный и межличностный интеллект, социальная одаренность, готовность к развитию социальной одаренности.

Demchenko O.P. TYPOLOGY OF SOCIAL GIFTEDNESS IN THE CONTEXT OF THE TRAINING OF FUTURE PRESCHOOLERS TO WORK WITH GIFTED CHILDREN

Modern psychological researches of the problem of giftedness types classification was analyzed in the article. It is established that the availability of abilities in the field of social interactions, communication and leadership is differentiate as a separate type of giftedness. The place of social giftedness in the classification according to the criterion of «breadth of manifestation» was analyzed. Two approaches of scientists, which refer it as to a general, and to a special giftedness, was considered. The author's position of the differentiation of social giftedness as a special one was substantiated. The actuality of the preparation of future specialists of pre-school education for working with gifted children is shown, the component of which is the assimilation of the theoretical foundations of the phenomenon of social giftedness as a type of giftedness.

Key words: giftedness, social giftedness, types of giftedness, general and special giftedness, internally personal and interpersonal intelligence, readiness for development of social giftedness.

Постановка проблеми. Дослідження в контексті реформування системи вищої педагогічної освіти проблеми підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із проявами соціальної обдарованості, з одного боку, потребує розроблення моделі формування готовності студентів до такого аспекту професійної діяльності. Це зумовлено переважно низьким рівнем обізнаності педагогів із технологією виявлення в дітей проявів соціальної обдарованості та створення необхідних умов для розвитку відповідних здібностей і розгортання потенціалів. З другого боку, наукового осмислення потребує явище со-

ціальної обдарованості, оскільки в сучасній концепції обдарованості такий феномен залишається недостатньо розробленим. Усвідомлення студентами сутності й природи соціальної обдарованості, специфіки її прояву в дітей різних вікових груп стане науковим підґрунтям для формування компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів у цій професійній площині.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Встановлюючи статус соціальної обдарованості в контексті загальної теорії обдарованості, спираємося на праці вчених, які присвячені розробці типології обдаровано-



сті як базової категорії. Нами виявлено науковий підхід, згідно з яким обдарованість поділяють на два типи: інтелектуальну та творчу (С. Сисоева). Всі інші види (розумову, соціальну, моторну, практичну) вчена відносить до однієї з названих груп. Найбільш узагальненою є класифікація, запропонована А. Грабовським, В. Шадріковим та ін., основу якої становлять декілька критеріїв: вид діяльності та сфера психіки, що її забезпечують; ступінь сформованості; форма прояву; широта прояву в різних видах діяльності; особливості вікового розвитку.

Зокрема, за критерієм «широта прояву» вчені (О. Кульчицька, О. Савенков, В. Шадріков та ін.) виділяють загальну та спеціальну обдарованість. Аналіз сучасної психологічної літератури виявив декілька дискусійних ракурсів щодо пояснення та співвідношення таких видів обдарованості:

- вважається, що загальна обдарованість лежить в основі формування спеціальної, оскільки рівень розвитку загальних здібностей визначає діапазон напрямів діяльності, в яких людина може досягти великих успіхів (В. Зінченко, Б. Мещеряков, О. Скрипченко та ін.);

- доводиться, що загальна обдарованість є основою розвитку різних здібностей і, своєю чергою, є результатом розвитку спеціальних здібностей як єдності їхніх загальних моментів, що обумовлює діапазон інтелектуальних можливостей людини, рівень і своєрідність її діяльності (В. Давидов, О. Запорожець, Б. Ломов та ін.);

- стверджується, з одного боку, що майже кожна обдарована людина може досягати успіхів у декількох видах діяльності (загальна обдарованість) (О. Савенков); з другого боку, обстоюється думка, що індивід може бути схильним лише до вузько спеціалізованої сфери діяльності (спеціальна обдарованість) (А. Грабовський, Б. Теплов та ін.).

Постановка завдання. Попри великий науковий масив, в якому пояснюється обдарованість як психологічне явище, констатуємо відсутність єдиної універсальної класифікації такого феномена та наявність декількох позицій учених щодо виділення типів обдарованості, серед яких не завжди вказується соціальна обдарованість. Також маємо підстави зауважити недостатню розробленість теоретичних засад такого виду обдарованості, відсутність єдиної позиції вчених щодо її статусу в сучасних типологіях обдарованості. Зазначене ускладнює підготовку майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з виявлення ознак соціальної обдарованості в дітей і створен-

ня культурно-освітнього простору закладу освіти для розгортання потенціалу таких дошкільників.

У межах статті проаналізуємо психолого-педагогічний дискурс, в якому представлено типології обдарованості, описано специфіку різних видів і з'ясуємо статус соціальної обдарованості серед них; покажемо важливість використання цілісної теорії соціальної обдарованості в процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми, у поведінці яких проявляються ознаки такого виду обдарованості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вважаємо, що підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з розвитку соціальної обдарованості дітей в умовах культурно-освітнього простору є цілеспрямованим процесом, зумовленим специфікою такого виду обдарованості, що передбачає оволодіння студентами гуманістичними професійними цінностями, системою інтегрованих філософських і психолого-педагогічних знань про соціальну обдарованість та її прояви, комплексом умінь, професійними та соціальнозумовленими якостями, що утворюють відповідну компетентність. Мета такої підготовки – це формування готовності до створення культурно-освітнього простору для розвитку соціальної обдарованості дошкільників.

Система підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до розвитку соціальної обдарованості дітей містить гносеологічний контент, який передбачає засвоєння студентами:

- філософських основ розуміння соціальної здібної та продуктивної особистості та її ролі в історичному поступі;

- психологічних засад соціальної обдарованості як наукового феномена, характеристики особистості із проявами соціальної обдарованості;

- особливостей прояву соціальної обдарованості в дошкільному віці;

- психолого-педагогічних умов розвитку компонентів соціальної обдарованості дітей у закладі освіти та в регіональному контексті.

У процесі організації освітнього процесу у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) для формування готовності майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з розвитку соціальної обдарованості дітей важливим є змістове доповнення навчальних і робочих програм із навчальних дисциплін циклу професійної підготовки темами чи питаннями про обдарованість і соціальну обдарованість.

Визначаючи місце соціальної обдарованості в контексті класифікації за критерієм



«широта прояву», зустрічаємо два наукових підходи щодо її віднесення до тієї чи іншої групи.

По-перше, апелюємо до наукової позиції О. Власова, Т. Кісельова, згідно з якою соціальну обдарованість диференціюють як загальну. Так, О. Власова [2] зауважує, що два типи обдарованості (інтелектуальна і соціальна) базуються на загальних здібностях. Специфіка становлення кожного з них буде визначатися своєрідністю об'єкта пізнання та перетворення (світ речей або людських взаємин), щодо якого переважно самореалізується людський індивід як активний суб'єкт і носій загальних здібностей. За твердженням ученої, соціальна обдарованість розгортається у сфері «людина – світ соціальний», де провідними є суб'єкт-суб'єктні зв'язки та закономірності відносин. До того ж дослідниця стверджує, що, незважаючи на відмінність соціальної обдарованості від інтелектуальної, вона вимагає розумового розвитку вище середнього. Т. Кісельова [6], посилаючись на характеристику загальної обдарованості, переконує, що соціальна обдарованість є її окремим виявом.

По-друге, аналіз наукового фонду, присвяченого характеристиці спеціальної обдарованості, дає нам підставу обґрунтувати інший підхід до диференціації соціальної обдарованості та вважати її одним із видів спеціальної обдарованості, яка розгортається у сфері лідерства, управління й спілкування.

У психологічній літературі (С. Максименко, О. Скрипченко та ін.) пояснюється, що спеціальна обдарованість проявляється в конкретних видах діяльності та може бути визначена щодо окремих галузей діяльності. Тому закономірно постала проблема окреслення сфер діяльності, в яких обдаровані особистості можуть демонструвати високі досягнення.

Звернення до закордонного наукового дискурсу показує, що за результатами дослідження учених [16] було названо шість областей/сфер обдарованості, в яких діти демонструють високі досягнення і/або потенційні можливості: інтелектуальна і рухова, академічна, творчого або продуктивного мислення, спілкування і лідерства, художньої діяльності. Такий перелік визнається багатьма дослідниками в царині обдарованості, оскільки запропонований підхід охоплює фактично всі категорії обдарованих дітей.

До того ж у Сполучених Штатах Америки (далі – США) тривалий час використовувався робоче визначення обдарованості, в якому виділено як її прояви функціональ-

ні або потенційні можливості дитини в декількох галузях: інтелектуальній, академічній, творчій, художній, у сфері спілкування і психомоторики [17]. Як бачимо, за такого підходу здібності дитини до комунікації та взаємодії вважаються критерієм одного з видів обдарованості.

Визначенню видів спеціальної обдарованості, серед яких названа і соціальна, сприяло проведене лонгitudне дослідження щодо виявлення обдарованих дітей та їх спеціального навчання [11]. Результатом експериментів стало створення авторами багатофакторної «Мюнхенської моделі обдарованості», основними параметрами якої визначено як когнітивні (інтелект, креативність), так і некогнітивні чинники (соціальна компетентність, артистичні та психомоторні здібності), що використовувалися в роботі із шести різновіковими категоріями досліджуваних. У контексті такого підходу було запропоновано пояснення обдарованості як індивідуального когнітивного, мотиваційного та соціального потенціалу, який дозволяє особистості досягати високих результатів в одній чи кількох сферах: інтелекту, творчості, соціальної компетентності, художніх і психомоторних можливостей.

Відзначимо, що об'єктом згаданого дослідження поряд з інтелектом і креативністю, які багатьма вченими вважалися основними показниками обдарованості, стали некогнітивні чинники, з'ясування їхнього значення і співвідношення в досягненні обдарованою людиною успіху в тому чи іншому виді діяльності, в особистиній і професійній самореалізації.

Отже, аналіз закордонного психолого-педагогічного дискурсу показав, що в кінці ХХ ст. вчені виділили шість основних сфер, в яких можуть проявлятися специфічні здібності, забезпечуючи особистості високі досягнення у відповідній діяльності. Як окремий спеціальний вид була названа і соціальна обдарованість, яка проявляється в спілкуванні й лідерстві та є потенціалом особистості для досягнення нею високих результатів у сфері «людина – людина».

Науковою підставою щодо визнання соціальної обдарованості як спеціальної є ідея Д. Гетзельця і Д. Діллонна [15] про існування особливого таланту в соціономічній сфері. На думку психологів, такий талант проявляється не у створенні чого-небудь, а швидше в тому, щоб «бути» або «жити». Виділення й тлумачення такого специфічного феномена пов'язане з дослідженням значення доброчесностей, які високо цінилися в різні часи: любити, розуміти, співпереживати, взаємо-



діяти з іншими, робити це з тактом, залишаючись самим собою тощо.

Ідею щодо наявності особливого таланту у сфері комунікації з людьми й управління ними, утвердження статусу соціальної обдарованості також пов'язуємо з розробленням теорії множинного інтелекту загалом і особистісного інтелекту зокрема. Апелюємо до американських психологів кінця ХХ ст. (Г. Гарднер, Д. Гоулман, Дж. Мейер, П. Саловей та ін.), якими було проведено дослідження множинних здібностей людини, шляхів їх ідентифікації та врахування в навчальному процесі. Зокрема, Г. Гарднер встановив, що існують різні типи інтелектуальних здібностей, прояви яких було названо «інтелектуальним профілем людини». Як стверджував автор, провідний тип інтелектуальних здібностей вказує на переважачий канал отримання людиною інформації про зовнішній світ і, маючи відомості про нього, можна прогнозувати ефективний спосіб взаємодії особистості із предметним і соціальним середовищем [3].

Згідно з такою теорією, люди мислять і вчаться різними способами, оскільки існує не лише єдиний, так званий «загальний» інтелект, а низка інших специфічних здібностей. Відповідно до цього, з одного боку, Г. Гарднер [3] виділив дев'ять типів осмислення: вербально-лінгвістичне, логіко-математичне, візуально-просторове, тілесно-кінестетичне, музичне, міжособистісне, внутрішньоособистісне, натуралістичне, екзистенціальне. Кожен із названих типів інтелекту має свою структуру, функції, форми існування, а отже, є особливим потенціалом для розвитку. З другого боку, вчений стверджував, що такий поділ є умовним, оскільки різні типи інтелекту рідко працюють незалежно, використовуються одночасно і доповнюють один одного по мірі того, як люди розвивають власні здібності або вирішують проблеми.

Розглядаючи особливості кожного типу інтелекту, зазначимо, що базовим для виділення соціальної обдарованості та розуміння її сутності є особистісний інтелект, в якому поєднуються дві сторони (внутрішньоособистісна і міжособистісна). Вони мають багато точок перетину та сфер застосування, оскільки проявляються в процесі спілкування і взаємодії, пізнання людиною себе й інших. Оскільки особистісний інтелект забезпечує людині здатність пізнавати інших і себе, можливість досягати успіху в соціальній комунікації, то його характеристика за багатьма показниками корелюється із проявами соціальної обдарованості.

На думку Г. Гарднера [3], міжособистісний інтелект представлений здатністю

швидко розпізнавати й оцінювати настрої, наміри, мотивації та почуття інших. Такий інтелект містить сприйнятливості до виразу обличчя, голосу і жестів, здатність розпізнавати низку міжособистісних сигналів і вміння точно реагувати на них з погляду прагматики. Міжособистісний інтелект охоплює навички вербальної та невербальної комунікації, спільної роботи з іншими людьми; вміння згладжувати конфліктні ситуації та досягати консенсусу; здатність довіряти, поважати, керувати та мотивувати інших до досягнення взаємовигідної мети. Наприклад, на елементарному рівні такий тип інтелекту спостерігається в людей, які реагують на настрої оточуючих. Більш комплексні міжособистісні навички представлені здатністю розпізнавати й інтерпретувати приховані наміри інших.

Внутрішньоособистісний інтелект охоплює здатність чітко сприймати себе (бачити власні переваги та недоліки), свідомо помічати внутрішній настрій, власні наміри, мотивації, темперамент і бажання; схильність до самодисципліни, саморозуміння та самооцінки. Людина з таким типом інтелекту почуває себе краще, якщо має можливість обмірковувати власні дії та вчинки, а також формувати адекватну самооцінку. Потреба в самоаналізі робить такий тип інтелекту найбільш особистісним. За словами Г. Гарднера [3], внутрішньоособистісний інтелект означає здатність відрізнити почуття задоволення від почуття болю і, ґрунтуючись на цьому розходженні, далі захоплюватися ситуацією, або виходити з неї.

Отже, розроблену дослідниками концепція множинного інтелекту вважаємо науковим підґрунтям для пояснення соціальної обдарованості як спеціальної. Утвердження особистісного інтелекту як психологічного феномена та високий рівень його сформованості в людини дозволяє стверджувати про специфічну обдарованість у сфері спілкування, що зумовлює високий рівень її здатності включатися в соціономічні види діяльності, організовувати їх, управляти своєю поведінкою та діями інших суб'єктів взаємодії і, як наслідок, бути успішним і реалізованим у цій сфері.

У контексті обґрунтування статусу соціальної обдарованості як спеціальної інтерес становить оригінальна класифікація вчених, запропонована Г. Сельє [10]. Автор виділив три групи науковців (виконавці, мислителі й емоціоналісти), які, у свою чергу, мають декілька підтипів. Привертає увагу третя група, до якої автор відніс «великого керманіча», здатного лише до лідерства й управління. Такий психотип ученого, за



нашими висновками, може оцінюватися як соціально обдарований, оскільки в його характеристиці є якості, що збігаються із проявами соціальної обдарованості: соціальний інтелект, комунікативні здібності, лідерські й управлінські якості тощо.

Близькою до такого підходу є думка В. Юркевич [14] про те, що обдарованість буває різною. Дослідниця стверджує, що вченого, який не досягнув особливих висот у науці, але зумів організувати новий напрям, згуртувати навколо себе талановиту молодь, домогтися відповідних умов для роботи свого колективу тощо, можна вважати обдарованим не менше, ніж «високочолого» професора, але обдарованого по-іншому. У характеристиці виділених нових/інших типів учених бачимо ознаки соціальної обдарованості, які визнаються автором як особливий талант.

Аналізуючи український і російський психолого-педагогічний дискурс, бачимо, що виділення типів спеціальної обдарованості здійснюється, зазвичай, у межах п'яти-шести видів діяльності, до яких належать практична, теоретична, художньо-естетична, комунікативна і духовно-ціннісна. Варто зазначити, що прямо чи опосередковано серед видів спеціальної обдарованості називається досліджуваний нами феномен.

Так, на думку Ю. Гільбуха, спеціальна обдарованість поділяється на декілька типів (художню, соціальну, спортивну тощо), кожен з яких відповідає певній групі здібностей і охоплює ще декілька видів. У свою чергу, кожен із видів може розглядатися через спеціальні здібності. Вчений пояснює, що розумові здібності поділяються за предметною ознакою на фізико-математичні, до вивчення гуманітарних предметів тощо. Технічна обдарованість охоплює два основних види: інженерну, яку, своєю чергою, можна класифікувати на декілька підвидів (конструктивно-винахідну, технологічну тощо), і обдарованість до технічної майстерності. Художня обдарованість поділяється на літературну, музичну, хореографічну тощо. Соціальна обдарованість охоплює здібності до правової, педагогічної та організаційної діяльності [4, с. 30].

У працях дослідників [5] зустрічаємо поділ обдарованості відповідно до видів діяльності та сфери психіки, що її забезпечують: у практичній діяльності – обдарованість у ремеслах, спортивну й організаційну; у пізнавальній – інтелектуальну; у художньо-естетичній – хореографічну, сценічну, літературно-поетичну, образотворчу і музичну; у комунікативній – лідерську й атрактивну; у духовно-ціннісній – обдарованість,

яка виявляється у створенні нових духовних цінностей і служінні людям.

В. Юркевич [14] на основі критерію «своєрідність характеру обдарованості» виділяє такі її типи: інтелектуальний, академічний, художній, креативний, соціальний чи лідерський, психомоторний чи спортивний. Визначаючи види спеціальної обдарованості, вчена [13] стверджує, що серед них можна виділити не тільки художню, але й власне розумову (інтелектуальну), обдарованість у сфері соціальних відносин (лідерство), і психомоторну (наприклад, у спорті), високу творчу здатність до створення нових ідей.

За словами А. Грабовського [5, с. 15], кожен вид обдарованості передбачає одночасне включення всіх рівнів психічної організації з переважанням того, який найбільш значущий для конкретного виду діяльності; за своїми проявами охоплює більшою чи меншою мірою всі п'ять видів діяльності. Поділяємо думку вченого, що класифікація за критерієм «вид діяльності та сфера психіки, що його забезпечує» є найбільш важливою в контексті пояснення природи дитячої обдарованості. Оцінка обдарованості за критерієм видів діяльності дозволяє відійти від усталеного уявлення про неї як про кількісний ступінь вираженості здібностей і перейти до розуміння обдарованості як системної якості. Водночас діяльність, її психологічна структура є об'єктивною підставою інтеграції окремих здібностей, служить матрицею, формує склад здібностей, які необхідні для її успішної реалізації.

Автор резюмує, що обдарованість є інтегральним проявом різних здібностей із метою конкретної діяльності. Той самий вид обдарованості може мати неповторний, унікальний характер, оскільки ті чи інші її компоненти в різних індивідуумів можуть бути виражені по-своєму, неповторно. Обдарованість може виявитися тільки в тому випадку, якщо резерви здібностей людини дозволяють компенсувати відсутні або недостатньо виражені компоненти, необхідні для успішної реалізації діяльності. Особливо яскрава обдарованість чи талант свідчать про наявність високих здібностей, усього набору компонентів, викликаних структурою діяльності, а також про інтенсивність інтеграційних процесів «усередині» суб'єкта, які залучають його особистісну сферу [5, с. 15].

Звернення до вітчизняної психології показує, що В. Моляко [8] виділяє декілька типів творчої діяльності: науково-логічну, техніко-конструктивну, образно-художню, вербально-поетичну, музично-рухову, практично-технологічну, ситуативну (спонтанну та розсудливу). Автор упевнений, що



всі характеристики, що описують творчу обдарованість, безпосередньо стосуються і до різних видів спеціальної обдарованості – наукової, технічної, педагогічної, художньої тощо, за умови врахування домінантних якостей, що є специфічними для творчості в конкретній сфері людської діяльності [8, с. 24–25]. Як бачимо, автор серед типів спеціальної обдарованості не називає соціальну, але виділяє педагогічну обдарованість, яка є близькою до неї. За твердженням окремих авторів [12], педагогічна обдарованість пов'язана із соціальною, оскільки є одним з її проявів.

О. Антонова [1] зазначає, що обдарованість виступає як інтегральний прояв різних здібностей із метою конкретної діяльності. Згідно із цим підходом можуть бути виділені види обдарованості: у практичній діяльності (обдарованість у ремеслах (професійна), спортивна (психомоторна), організаційна (лідерська)); у теоретичній діяльності (інтелектуальна обдарованість різної спрямованості); у художньо-естетичній діяльності (хореографічна, сценічна, літературно-поетична, образотворча, музична); у комунікативній діяльності (лідерська, атрактивна); у духовно-ціннісній діяльності (створення нових духовних цінностей і змістів, служіння людям).

Висновки із проведеного дослідження. Отже, підсумовуючи науковий масив, присвячений обґрунтуванню сфер діяльності, в яких можуть розгортатися здібності, бачимо, що низка авторів доводить об'єктивність виділення 5–6-ти типів спеціальної обдарованості залежно від видів діяльності, зокрема й у сфері спілкування та лідерства. Хоча в працях частини дослідників (Д. Богоявленська, А. Грабовський, В. Моляко та ін.) прямо не називається соціальна обдарованість, проте згадуються близькі до неї види: лідерська, комунікативна, атрактивна.

Водночас відзначимо науковий підхід, згідно з яким соціальна обдарованість називається як окремий спеціальний вид. Зокрема, поділяємо висновки Т. Хрустальнової про об'єктивність виділення соціальної обдарованості як самостійного спеціального виду, до якого вона відносить комунікативну, організаторську, лідерську, педагогічну обдарованість як її підвиди. Дослідниця вибудовує свою позицію на тому, що, з одного боку, існують різні види життєдіяльності людини (пізнання, спілкування, праця – за Б. Ананьєвим) і виділені у зв'язку із цим загальна і спеціальна обдарованість; з другого боку, на прагненні людини до успіху в професіях типу «людина – людина» (за Є. Клімовим) і пошуку основних складни-

ків, шляхів і способів його досягнення в цій сфері діяльності [12, с. 11].

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу різних підходів до типології обдарованості, зазначимо, що як специфічний вид обдарованості ідентифікуються здібності та досягнення в декількох видах діяльності. Маємо підставу диференціювати наявність здібностей у сфері соціальних взаємодій, спілкуванні та лідерстві як окремий тип обдарованості, який учені називають по-різному: соціальна, лідерська, організаційна, атрактивна, комунікативна тощо. У деяких підходах прямо йдеться про соціальну обдарованість як один із видів спеціальної обдарованості. На основі аналізу теорії домінуючих здібностей або множинного інтелекту маємо підставу стверджувати про існування різних типів обдарованості (зокрема й соціальної), які відповідають певному виду здібностей (інтелекту) за умови високого рівня їх розвитку. В основі соціальної обдарованості як одного з видів спеціальної лежить особистісний інтелект, який утворюється взаємозв'язком і взаємопроникненням його внутрішньоособистісної та міжособистісної складової частини. Тому, поділяючи думку вітчизняних і закордонних дослідників, будемо дотримуватися позиції, що соціальна обдарованість є одним із видів спеціальної обдарованості. Перспективним напрямом для наступних наукових досліджень є використання теоретичних узагальнень щодо статусу соціальної обдарованості серед інших видів у процесі підготовки майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми із проявами такого виду обдарованості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова О. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : [монографія] / О. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2007. – 472 с.
2. Власова О. Статус соціальної обдарованості в психології здібностей / О. Власова // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні : матеріали науково-практичної конференції. – К. : Український центр політичного менеджменту, 2003. – С. 480–491.
3. Гарднер Г. Структура розуму : теорія множественного інтелекту / Г. Гарднер ; пер с англ. – М. : ООО «И.Д. Вільямс», 2007. – 512 с.
4. Гильбух Ю. Внимание : одаренные дети / Ю. Гильбух. – М. : Знание, 1991. – 80 с.
5. Грабовский А. К вопросу о классификации видов детской одаренности / А. Грабовский // Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 13–18.
6. Киселева Т. Рефлексивно-аксиологический подход к исследованию социальной одаренности / Т. Киселева



лева // Ярославский педагогический вестник. – 2014. – № 2. – Т. II. – С. 78–83.

7. Лейтес Н. Умственные способности и возраст / Н. Лейтес. – М., 1971. – 278 с.

8. Моляко В. Проблемы психологи творчества и разработка подхода к изучению одарённости // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 19–25.

9. Савенков А. Одарённый ребёнок дома и в школе / А. Савенков. – Екатеринбург : У-Фактория, 2004. – 272 с.

10. Селье Г. От мечты к открытию : как стать ученым / Г. Селье ; пер. с англ. – М. : Прогрес, 1987. – 368 с.

11. Хеллер К. Лонгитюдное исследование одарённости / К. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 120–127.

12. Хрусталева Т. Психология педагогической одарённости / Т. Хрусталева. – Пермь, 2003. – 163 с.

13. Юркевич В. Одаренный ребенок : иллюзии и реальность : книга для учителей и родителей / В. Юркевич. – М. : Просвещение, 2000. – 136 с.

14. Юркевич В. Типы одаренности (памятка учителям и родителям) / В. Юркевич [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kolmogorovschool.ru/show.html?id=8>.

15. Getzels J. The nature of Giftedness and the Education of the Gifted / J. Getzels, J. Dillon ; Ed. R. M. M. Travers // Second Handbook of Research in Teaching. – Chicago, 1973.

16. Karnes M. Preschool talent checklists manual / M. Karnes // Publication Office, Institute for Child Behavior & Development. – 1978. – Urbana II.

17. Marland S. Education of the gifted & talented / S. Marland // I : Report to the Congress of the United States by the Commissioner of Education. – Washington D. C. : U. S. Office of Education, 1972.

УДК 338.124.4

ЗБАГАЧЕННЯ ПРАКТИЧНОГО САМООСВІТНЬОГО ДОСВІДУ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

Дубровіна І.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри філологічних,
суспільно-гуманітарних і мистецьких дисциплін
КВНЗ Київської обласної ради «Академія неперервної освіти»

Проаналізовано роль самоосвіти в професійному розвитку вчителів музичного мистецтва та шляхи оптимізації навчально-виховного процесу в системі післядипломної педагогічної освіти. У статті розкрито питання мотиваційної сфери самоосвітньої діяльності педагогів-музикантів; охарактеризовано властивості самоосвіти, представлено складові частини індивідуальної програми самоосвіти педагогів для забезпечення реалізації засад безперервної освіти.

Ключові слова: індивідуально-зорієнтоване навчання, самоосвіта, самовиховання, самовдосконалення, професійна мистецька освіта, індивідуальна програма самоосвіти, мотиваційний складник, виконавський складник.

Проанализирована роль самообразования в профессиональном развитии учителей музыкального искусства, а также пути оптимизации учебно-воспитательного процесса в системе последипломного педагогического образования. В статье раскрыты вопросы мотивационной сферы самообразовательной деятельности педагогов-музыкантов; охарактеризованы свойства самообразования, представлены составляющие индивидуальной программы самообразования педагогов для обеспечения реализации принципов непрерывного образования.

Ключевые слова: индивидуально-ориентированное обучение, самообразование, самовоспитание, самосовершенствование, профессиональное художественное образование, индивидуальная программа самообразования, мотивационная составляющая, исполнительская составляющая.

Dubrovina I.V. ACKNOWLEDGMENT OF PRACTICAL SELF-EMPLOYED EXPERIENCE OF MUSIC ARTIST MASTERS IN THE PEDIATRIC EDUCATION SYSTEM

The role of self-education in the professional development of music teachers as well as the ways to optimize the educational process in the system of pedagogical postgraduate education are analyzed. The article deals with the question of the motivational sphere of self-education of music teachers; it also describes the properties of self-education.

Key words: individual-oriented learning, self-education, self-improvement, professional art education, individual program of self-education, motivational component, performing component.



Постановка проблеми. Зміна освітньої парадигми потребує розв'язання численних завдань системи післядипломної освіти, серед яких – збагачення практичного досвіду самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва. У ситуаціях постійної освітньої взаємодії відбувається створення педагогічних, психологічних і соціальних умов успішного навчання та розвитку фахівців [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упровадження результатів наукових досліджень учених, що розробляли теорію розвитку творчого потенціалу (О. Газмана, Н. Михайлової, І. Фрумїна та ін.), указують, що збагачення практичного досвіду самоосвітньої діяльності відбувається на основі актуальних потреб і запитів педагогів, суб'єктивних факторів самоосвітньої діяльності [2; 6]. Тому для окреслення визначеної проблеми логічним буде розгляд категорії «досвід» у наукових джерелах.

Поняття «досвід» у філософській літературі трактується як особлива сукупність практики, а її результат – набуті способи діяльності, вироблені в результаті практики вміння й навички. Формування досвіду відбувається в практичній діяльності, якій притаманні стабільність, регулярність [4].

У професійному словнику наукова дефініція «досвід» охарактеризована як «сукупність здобутих на практиці навичок і прийомів виховання й навчання; планово поставлений частковий або загальний експеримент із певного питання педагогічної практики» [3, с. 86].

У загальному вигляді *досвід* поширюється в доповідях на засіданнях предметних комісій, методичних об'єднань, педагогічних радах тощо. Загальноновизнаним є факт, що *досвід* кращих педагогів передається безпосередньо в бесідах, демонструється під час відкритих уроків, майстер-класів, позакласних заходів.

Розкриттю окресленої проблеми сприятиме аналіз таких наукових категорій, як «практика» та «практичний досвід». Категорія «практика» визначається як діяльність, у процесі якої людина взаємодіє з матеріальним світом, змінює його й змінюється сама [4].

Аналіз дефініції «практичний досвід» дає можливість визначити його як явище, що має зовнішні й внутрішні ознаки – тематику, обсяг, характеристики за кількістю авторів досвіду та ін.

Якщо розглядати категорію «практичний самоосвітній досвід», то це сукупність знань, умінь, навичок, здобутих у процесі активної самоосвітньої діяльності та забезпечення нового рівня навчання спеціалістів

на основі виявлення та поширення нових компетентностей, які формуються в практиці як окремих фахівців, так і педагогічних колективів [6].

Як доводить практика організації підвищення кваліфікації для вчителів музичного мистецтва, збагачення самоосвітнього досвіду сприяє розвитку самоосвітніх умінь і навичок, розкриттю творчого потенціалу, умінню поєднати особисту відповідальність і суспільні інтереси в самонавчанні засобами інтерактивних технологій.

Дослідження проблеми застосування інтерактивних технологій у контексті збагачення самоосвітнього досвіду здійснене А. Панченковою [7], О. Пометун [8] та ін. Науковцями проаналізовано суть інтерактивного навчання та виявлено застосування переважної більшості групових форм інтерактивних технологій у системі післядипломної освіти. Особливий внесок у розвиток теорії й практики використання інтерактивних технологій для збагачення самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва здійснила Л. Масол, яка розкрила зміст художньо-педагогічних технологій, пов'язуючи їх із функціями мистецтва (пізнавальними, розвивальними, комунікативними, сугестивними, катарсичними тощо). Учена пропонує використовувати в роботі з педагогами інтерактивні та діалогічні технології навчання (соціальні, комунікативні, практичні). Дослідниця підкреслює сутність інтерактивних художньо-педагогічних технологій, пріоритет діалогової стратегії педагогічної взаємодії як основи сучасних інноваційних технологій мистецького навчання школярів і виділяє педагогічний діалог, який побудований на доброзичливості, повазі, взаємній довірі та «діалозі культур», у якому втілюється комунікативна природа мистецтва, діалог із митцем, художнім образом, ціннісними смислами [5].

Приєднуючись до думки Л. Масол, стверджуємо, що важлива роль в організації інтерактивного мистецького навчання належить таким формам організації навчання: майстер-класу, дискусії, диспуту, брифінгу, науково-методичному форуму (в on-line режимі), за допомогою яких викладачі та методисти закладів післядипломної освіти створюють умови для виникнення й розв'язання проблемної художньо-педагогічної ситуації.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в з'ясуванні способів збагачення практичного самоосвітнього досвіду вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти.



Виклад основного матеріалу дослідження. Залучення вчителів музичного мистецтва для вдосконалення практичних умінь і навичок самоосвітньої діяльності під час проведення майстер-класів сприятиме підвищенню самооцінки професійних якостей на основі вивчення передового педагогічного досвіду. З метою збагачення практичного досвіду самоосвітньої діяльності вчителями музичного мистецтва були самостійно створені презентації-інтерв'ю з педагогами-новаторами для ознайомлення з інноваційними педагогічними знахідками, отримання систематичного консультування з питань вивчення передового мистецько-педагогічного досвіду.

На базі Комунального вищого навчального закладу Київської міської ради «Академія неперервної освіти» було створено постійно діючий консультпункт із метою надання інформаційної адресної допомоги щодо інноваційних підходів викладання музичного мистецтва в школі й опрацювання актуальних питань, пов'язаних із реалізацією концепції нової української школи. Методична допомога консультпунктів розподілялася за трьома напрямками: оновлення змісту викладання предмета «Музичне мистецтво»; удосконалення методичної роботи вчителів музичного мистецтва; художньо-педагогічні інновації в сучасній освіті.

До основного напрямку збагачення практичного досвіду самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва відносимо моделювання педагогічних ситуацій, яке спонукає до активізації самоосвітніх умінь і навичок, гарантує творчу свободу в навчальному процесі; вправи, розроблення тестових завдань у складі творчої групи вчителів.

Для збагачення практичного самоосвітнього досвіду вчителів музичного мистецтва на порталі Комунального вищого навчального закладу «Академія неперервної освіти» було створено сайт «Мій кращий урок», на якому були розміщені кращі уроки, методичні напрацювання творчих педагогів Київщини, фрагменти їхніх методичних посібників, розглядалися методичні поради вчителів-методистів щодо використання інноваційних методів навчання в професійній діяльності.

Під час організації брифінгу «Самоосвіта – один із шляхів підвищення професійної майстерності» на курсах підвищення кваліфікації слухачам було запропоновано роботу в парах за інтерактивним методом «Рух протилежностей». П'ять груп спеціалістів отримали «Карту-путівник», де зібрано завдання й матеріали до кожного етапу ділової гри. Завдання для першої

групи – визначити професійні якості вчителя музичного мистецтва, які сприяють або перешкоджають самоосвітній діяльності. Як позитивні професійні якості сучасного педагогічного працівника слухачами були визначені працездатність, дисциплінованість, організованість, прагнення постійно підвищувати якість своєї праці. До групи якостей, що перешкоджають успішній праці, респонденти віднесли недостатню компетентність, песимізм, сором'язливість, невпевненість у собі, емоційну неврівноваженість. Друга група вчителів музичного мистецтва, використовуючи інтерактивну технологію «Грунування», висвітлювала питання «Специфіка педагогічної праці педагога-музиканта в контексті самоосвітньої діяльності». Завдання для вчителів музичного мистецтва полягало в продовженні запропонованої думки, наприклад: «Самоосвітня діяльність учителя музичного мистецтва передбачає...» (очікувані відповіді фахівців: науково-дослідницьку роботу, планування самоосвітньої діяльності, вивчення науково-методичної літератури, участь в організаційних формах методичної роботи, вивчення досвіду колег, теоретичне обґрунтування й практичну апробацію досвіду). Третя група вчителів музичного мистецтва, використовуючи інтерактивну технологію «Більярд», розробляла алгоритм індивідуальної програми самоосвітньої діяльності, дотримуючись певних правил: обґрунтувати вибір теми самоосвітньої діяльності та форм її реалізації, визначити її практичну спрямованість, забезпечити реалізацію всіх етапів. Четверта група слухачів, використовуючи інтерактивну технологію «Вилучи зайве», висвітлювала проблему «Результати самоосвітньої діяльності фахівця-музиканта» (очікувані відповіді учителів: результативність позакласних заходів, відкриті уроки, створення методичних розробок, посібників; поповнення дидактичних засобів). П'ята група спеціалістів визначала складники професійного успіху, використовуючи інтерактивну вправу «Збери пазли».

Науково-методичний форум в on-line режимі на тему «Вимоги до фахового вдосконалення» передбачав моделювання різних педагогічних ситуацій, шляхів їх досягнення респондентами. Учителям музичного мистецтва пропонували проаналізувати використання педагогічних моделей-ситуацій. Наприклад, Ваші колеги вважають створення портфоліо як одну з форм результативності самоосвітньої діяльності неефективною, доведіть зворотню думку.

Збагаченню практичного досвіду самоосвітньої діяльності вчителів музично-



го мистецтва сприяло вдосконалення інформаційних самоосвітніх умінь педагогів під час виконання самостійних практичних завдань. Так, учителями музичного мистецтва було опрацьовано науково-методичну літературу, навчально-методичні посібники, створено каталог Інтернет-сайтів мистецьких педагогічних інновацій тощо. На практичному занятті «Алгоритм створення програми індивідуальної самоосвітньої діяльності» вчителі були ознайомлені із сутністю поняття «програма індивідуальної самоосвітньої діяльності», її складниками, способами варіювання цілей і засобів їх досягнення тощо. Педагоги-музиканти проектували індивідуальний план самоосвітньої діяльності, обираючи найбільш доцільні, особистісно зорієнтовані завдання: 1) оволодіти програмами для конвертації відео- й аудіофайлів (Pazera Video Converters Suite, Format Factory, Media Coder); 2) опрацювати законодавчі та нормативно-правові документи з питань освіти; 3) вивчити навчальні програми, посібники, підручники з музичного мистецтва; 4) взяти участь у міських методичних об'єднаннях учителів художньо-естетичного циклу; 5) систематизувати електронну фонотеку музичних творів згідно із загальноосвітньою програмою; 6) розробити цикл уроків із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

З метою збагачення практичного досвіду самоосвітньої діяльності вчителям музичного мистецтва пропонувалися фахові питання проблемного характеру та їх групове обговорення на основі використання інтерактивної технології «Коло ідей». Наприклад, під час виконання цієї інтерактивної вправи одна група ставила запитання, які розкривали особливості практики музичного мистецтва («Відповідно до яких критеріїв формується оцінка якості уроку музичного мистецтва?», «Як здійснити педагогічне керування музичним сприйманням школярів?»). Під час відповіді на ці запитання друга група рекомендувала необхідне навчально-методичне забезпечення, каталог науково-методичної літератури, авторів методик музичного виховання. Окрім цього, учителі музичного мистецтва аналізували дидактичну структуру сучасного уроку музики, види й технології організації навчального процесу, інноваційні форми роботи в загальноосвітньому навчальному закладі.

Під час організації практичного заняття з теми «Упровадження інноваційних художньо-педагогічних технологій у процесі вивчення музичного мистецтва» урахували такі педагогічні принципи: науковості, послідовності, опори вчителів на власний

художньо-педагогічний досвід; проведення заняття передбачалося шляхом застосування інтерактивної технології «парні дії». Така форма роботи сприяла розвитку самоосвітніх умінь і навичок, розширювала знання з інтерактивних педагогічних технологій, створювала можливості для реалізації самоосвітньої діяльності в процесі науково-методичного пошуку.

Для збагачення практичного досвіду самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва широко використовувався кейс-метод, який сприяв рефлексії, розвитку творчого мислення, формуванню комунікативних умінь, оволодінню алгоритмом складання дидактичних конспектів уроків музичного мистецтва, сценаріїв позаурочних заходів у школі тощо. Викладач інституту здійснював огляд актуальних мистецьких проблем, мав можливість оцінити ефективність рішень, роботу за алгоритмом розв'язання проблем на основі здатності роботи в команді, поваги до чужої думки. Використання кейс-методу для поповнення професійних знань учителів музичного мистецтва спрямовувало на прийняття конструктивних рішень у критичних ситуаціях («конфлікт на уроці», «знаходження взаєморозуміння»), щоб переконати учня на основі конкретних ситуацій, рішень, відеоматеріалів, графіків, статистичних даних тощо. Кейс-метод створював емоційний підйом, підвищував інтерес до процесу самоосвітньої діяльності педагогів.

Метод тілесно-орієнтованої психотерапії (І. Вачков) використовується для того, щоб створити «місце для творчості», позбавити психічного напруження, стресових станів, унаслідок чого педагог-музикант може оволодіти способами саморегуляції під час організації музичної терапії, виконання пісенних вправ, танцювальних рухів [8]. За результатами педагогічних спостережень, дієвою інтерактивною технологією виявилася психодрама. Учасники виявляли себе, спілкуючись без слів, виконували ролі, моделюючи життєві ситуації, що мали особистий сенс для респондентів, на основі технік «діалог», «монолог», «виконання ролей», «дублювання» та ін. У цій технології поєднувалися рух, уява й спілкування. Психодрама як інтерактивна технологія здійснювала діагностику емоційного стану, орієнтацію в розвитку процесів групової динаміки та стимулювання, сприяла розширенню уявлень про себе й інших, знімала психологічне напруження. Наприклад, використання психодрами «Покажіть своє ставлення до музичного твору» для розвитку невербального мовлення (тактильного, візуального, мімічного та пантомімічного) сприяло роз-



виту культури спілкування, підсилювало комунікативну виразність особистості. Водночас проектний малюнок як різновид психодрами використовувався для характерологічної діагностики вчителів музичного мистецтва, оскільки орієнтувався на пошук «творчої» інтерпретації наукового поняття в ігровій формі. Наприклад, під час виконання проектного малюнка «Образ учителя музичного мистецтва в контексті самоосвітньої діяльності» слухачі об'єднувалися в міні-групи (5–7 осіб) із метою вираження основних якостей сучасного педагога-музиканта, обігравання зв'язку між мистецько-педагогічною творчістю та професійним самовдосконаленням.

Відповідно до програмних вимог фахових курсів підвищення кваліфікації учителями музичного мистецтва було створено методичні рекомендації щодо написання доповідей, оформлення матеріалів власного педагогічного досвіду, роботи над творчим дослідженням проблеми за запропонованим алгоритмом.

Як показало педагогічне спостереження, постановка таких завдань поглиблювала пізнавальний інтерес до різних аспектів самоосвітньої діяльності. Це дозволило слухачам оволодіти навичками самостійного дослідження актуальних проблем навчання музичної освіти. Учителі музичного мистецтва заповнювали анкету вихідного діагностування, аналізували набутий самоосвітній досвід, знайомилися з результатами підсумкової діагностики власних умінь, навичок. Запропоновані вчителями музики під час творчого звіту методичні прийоми, ігри, вправи були опрацьовані слухачами під час організації педагогічної практики. За результатами спостережень, застосування інтерактивних технологій сприяло підвищенню самооцінки слухачів, розвитку самостійної пізнавальної активності. Для розвитку практичних умінь і навичок самоосвітньої діяльності вчителями музичного мистецтва були створені презентації мультимедійних уроків у системі Microsoft Power Point. Тематика науково-практичної конференції визначала форми й методи визначення досягнень педагогів-музикантів в оволодінні навчальним матеріалом. Така форма навчання передбачала оцінювання результатів педагогічної праці, визначала перспективи подальшого розвитку професійних умінь фахівців. Інноваційною формою проведення науково-практичної конференції вчителів музичного мистецтва стало використання можливостей Internet-мережі та мультимедійних засобів навчання, що стимулювало позитивне ставлення до самоосвітньої діяльності під час їхньої під-

готовки. Така форма подачі творчого звіту дозволила збагатити теоретичний матеріал інформативністю, реалізувати доступність і сприйняття інформації. У ході перегляду візуального ряду творчого звіту відбувався активний діалог (запитання-відповідь) між викладачем, учителями й педагогом, який виступав. Для обміну передовим педагогічним досвідом педагогів-музикантів під час звітної науково-практичної конференції було організовано й проведено зустрічі з педагогами-новаторами, у ході яких учителі музичного мистецтва знайомилися з творчими здобутками своїх колег. У межах збагачення практичного досвіду самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва було оформлено інформаційно-методичні виставки.

Основними напрямками збагачення практичного досвіду самоосвітньої діяльності вчителів музичного мистецтва визначено такі: моделювання для кожного вчителя музичного мистецтва педагогічної ситуації, яка спонукала до активізації самоосвітніх умінь і навичок і гарантувала творчу свободу в навчальному процесі; створення умов для постійного самовдосконалення вчителів музичного мистецтва на основі творчих завдань, вправ, розроблення тестових завдань для учнів творчою групою. Із цією метою було організовано «Що? Де? Коли?», педагогічний клуб для досвідчених фахівців, творче об'єднання вчителів музичного мистецтва, що мають педагогічне звання «методист», майстер-класи «Знахідки мого педагогічного досвіду», лабораторію для молодих фахівців «Педагогічна майстерня».

Під час навчання на курсах фахової кваліфікації вчителями музичного мистецтва було створено каталог сучасних літературних джерел, науково-методичних рекомендацій щодо інноваційних підходів до викладання музичного мистецтва. Такий підхід сприяв збагаченню практичної самоосвітньої діяльності, опрацюванню алгоритмів її здійснення.

Під час форуму педагогам-музикантам пропонувалося самостійно здійснити рефлексію, оцінивши свої професійні компетентності на основі використання інтегративної технології «Аналіз ситуації». Розглянемо алгоритм розкриття змісту самоосвітньої діяльності: *факти* («Що Ви знали про тему, яка розкривалася?»); *проблеми* («Яке питання самоосвіти потребує вирішення?»); *аргументи* («Які аргументи можуть бути наведені?»); *рішення* («Який практичний досвід самоосвіти був отриманий мною на курсах підвищення кваліфікації? Чому саме такий? Якими можуть бути наслідки такого рішення?»).



Поряд із цим проводилися індивідуальні консультації зі слухачами фахових курсів підвищення кваліфікації: «Мої ціннісні орієнтири та цілі самоосвітньої діяльності» (*діагностика труднощів самоосвітньої діяльності*); «Планування й завдання самоосвітньої діяльності в СППО» (*тематичні консультації з методистами та викладачами СППО з метою вибору або конкретизації теми самоосвітньої діяльності*); «Мої дії» (*розроблення власних програмно-методичних матеріалів та експертиза готових методичних напрацювань інших учителів*); «Перспективний план самоосвітньої діяльності» (*проекування професійного зростання*).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, збагачення самоосвітнього досвіду вчителів музичного мистецтва в системі післядипломної освіти в процесі фахового підвищення кваліфікації відбувалося на основі впровадження групових інтерактивних технологій: моделювання навчальних ситуацій; набуття інтегративно-особистісних умінь під час проведення диспутів, дискусій, майстер-класів; розв'язання творчих завдань для розвитку педагогічної імпровізації; вивчення та систематизація передового педагогічного досвіду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пехота О. Андрагогічні проблеми в підготовці викладачів для системи післядипломної освіти : [посібник] / О. Пехота, В. Пуцов, Л. Набока, А. Старева. – К. : Букрек, 2006. – 96 с.
2. Газман О. Свобода ребенка в образовательном процессе / О. Газман // Современная школа : проблемы гуманизации отношений учителей, учащихся и родителей. – М. : Инноватор, 1993. – С. 18–20.
3. Зязюн Л. Саморозвиток особистості в освітній системі Франції : [монографія] / Л. Зязюн. – К. ; Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 388 с.
4. Иванова Т. Культурологическая подготовка будущего учителя : [монография] / Т. Иванова. – К. : ЦВП, 2005. – 282 с.
5. Масол Л. Методика навчання мистецтва в основній школі : [метод. посіб. для вчителів] / Л. Масол. – К. : Шкільний світ, 2012. – 128 с.
6. Михайлова Н. Основы самообразовательной деятельности / Н. Михайлова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://edu.grsu.by/book_mihailova/.
7. Панченкова А. Выявление структуры и диагностирование профессионально-коммуникативной компетентности будущих специалистов железнодорожного транспорта / А. Панченкова // Вестник ЮУрТУ. – 2012. – № 26. – Серия «Образование. Педагогические науки». – С. 112–117.
8. Пометун О. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. Пометун. – К. : А.С.К., 2007. – 144 с.



УДК 378.046.091

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ЗМІСТУ ДЕОНТОЛОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Задорожна-Княгницька Л.В., к. пед. н., доцент,
завідувач кафедри педагогіки та освіти
Маріупольський державний університет

У статті розглянуто зміст деонтологічної підготовки менеджерів освіти як складника їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Розкрито комплекс принципів (методологічних, спеціальних і специфічних), що становлять критеріальну основу його відбору й структурування. Зміст деонтологічної підготовки визначено як системне утворення в єдності суто деонтологічного, аксіологічного, соціокультурного, антропологічного, акмеологічного, праксеологічного компонентів. Розкрито напрями забезпечення змісту деонтологічної підготовки менеджерів освіти. Викладено результати аналізу деонтологічного складника змісту навчальних дисциплін нормативного та варіативного циклів професійної підготовки магістрів спеціальності 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)».

Ключові слова: методологічний підхід, педагогічний принцип, навчальна дисципліна, деонтологічна підготовка, деонтологічна компетентність.

В статье рассмотрено содержание деонтологической подготовки менеджеров образования как составляющей их профессиональной подготовки в вузах. Раскрыт комплекс принципов (методологических, специальных и специфических), составляющих критериальную основу его отбора и структурирования. Содержание деонтологической подготовки определено как системное образование в единстве сугубо деонтологического, аксиологического, социокультурного, антропологического, акмеологического, праксеологического компонентов. Раскрыты направления обеспечения содержания деонтологической подготовки руководителей учебных заведений на втором уровне высшего образования. Изложены результаты анализа деонтологической составляющей содержания учебных дисциплин нормативного и вариативного циклов профессиональной подготовки магистров специальности 073 «Менеджмент (Управление учебным заведением)».

Ключевые слова: методологический подход, педагогический принцип, учебная дисциплина, деонтологическая подготовка, деонтологическая компетентность.

Zadorozhna-Knyagnitska L.V. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF CONTENT FORMATION OF DEONTOLOGICAL PREPARATION OF EDUCATION MANAGERS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

The article deals with the content of deontological preparation of the education managers as a component of their professional training in universities. A set of principles (methodological, special and specific) was revealed and that forms the basis for its selection and structuring. The content of deontological preparation was defined as a systemic entity, which has following components: purely deontological, axiological, sociocultural, anthropological, acmeological, and praxeological components. Directions of content implementation of deontological preparation of heads of educational institutions at the second level of higher education were revealed, they are: development and implementation of the subject "Managerial deontology" in the educational process, usage of possibilities of the deontological component in the content of the normative cycle of the general and vocational training subjects, saturation of the optional cycle educational subject content with deontological elements, introduction of tasks with deontological elements to the vocational training content, which contributes to the development of normative behaviour skills.

Key words: pedagogical principle, educational subject, deontological preparation, deontological competence.

Постановка проблеми. У межах реформування сучасної освіти з наданням навчальним закладам автономії, делегуванням адміністративних і навчально-методичних повноважень на рівень закладу освіти докорінно переглядається роль керівника навчального закладу як менеджера та морального лідера. Ідеться про переосмислення її сутності в межах розбудови Нової української школи, яка має перетворитися на важіль соціальної рівності й

згуртованості, конкурентоспроможності й економічного розвитку України. Вирішення зазначених завдань неможливе поза контекстом управлінської деонтології, що розкриває проблеми професійного обов'язку та відповідальності керівника навчального закладу, є теоретичним підґрунтям його нормативної поведінки.

Отже, у зазначеному контексті йдеться про особливу значущість деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів,



що здійснюється в межах їхньої професійної освіти.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Розкриваючи необхідність розроблення змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти, ми спиралися на результати наукових розвідок, у яких розкрито ціннісний і морально-етичний складник сучасного управління, обґрунтовано морально-етичний та аксіологічний аспекти управлінської діяльності керівника навчального закладу (О. Воронько, Л. Даниленко, О. Камінська, Л. Карамушка, М. Кириченко, С. Крисюк, В. Луговий, Л. Онищук, В. Панасюк, Є. Хриков, В. Яценко та ін.).

Проблеми професійної підготовки керівника навчального закладу в системі вищої та післядипломної освіти розкрито в дослідженнях В. Береки, Л. Васильченко, А. Губи, В. Жигірь, Л. Калініної, С. Калашнікової, В. Лунячека, О. Сакалюк, Н. Сорочан, Н. Черненко та ін.

Питанням розроблення змісту деонтологічної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах (далі – ВНЗ) присвячено праці українських і зарубіжних науковців: В. Артемова, М. Васильєвої, О. Голік, К. Коробової, Л. Преймибіді, Г. Полякової, С. Хлестової та ін. Аналіз праць зазначених науковців засвідчив відсутність єдиних підходів до обґрунтування змісту деонтологічної підготовки майбутніх фахівців. Окрім того, у представленому масиві наукових досліджень відсутні публікації, які б цілеспрямовано висвітлювали проблему деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти.

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування змісту деонтологічної підготовки здобувачів вищої освіти за освітнім ступенем «Магістр», спеціальністю 073 «Менеджмент», освітньою програмою «Управління навчальним закладом».

Виклад основного матеріалу дослідження. Зміст професійної підготовки є складним і багатоконпонентним утворенням. Вітчизняні науковці розглядають його як певний обсяг і характер світоглядних і морально-етичних ідей, якими повинен оволодіти студент у процесі навчання [3, с. 78–80]; систему взаємопов'язаних елементів, яка, володіючи внутрішньою цілісністю, виходить зі змістової моделі майбутньої діяльності фахівця, забезпечує неперервний професійно-особистісний розвиток і є, у свою чергу, елементом більш широкої системи – змісту неперервної освіти [5, с. 137]; комплексну програму, що синтезує й інтегрує всі дисципліни, підґрунтям якої є програмно-цільовий метод

планування й управління процесом навчання [6, с. 127–128]; педагогічно сформовану систему знань, умінь і навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує якості особи, її професійний, інтелектуальний, етичний, естетичний, емоційний і фізичний розвиток [4, с. 321].

Такою самою полікомпонентністю характеризується зміст професійної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти. Узагальнений аналіз праць вітчизняних науковців із зазначеної проблеми дає змогу стверджувати, що формування змісту професійної підготовки керівника навчального закладу варто розглядати як цілісну, комплексну проблему, розв'язання якої доцільно здійснювати на основі ґрунтовних теоретико-методологічних підходів.

Ключову роль у процесі відбору й структуризації змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти відіграє система наукових принципів, а саме:

- методологічних, що визначають концептуальні ідеї щодо відбору та структуризації змісту професійної підготовки здобувачів вищої освіти у ВНЗ (фундаменталізації, гуманізації та гуманітаризації, науковості, компетентності, модульності, системності, полікультурності, стандартизації);

- спеціальних, які обумовлюють відбір і структуризації змісту професійної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти (відповідність змісту освіти й усіх його елементів вимогам суспільства, відображенням в освітніх нормативних документах; урахування потреб і запитів особистості майбутнього керівника навчального закладу; стимулювання самоосвіти та самостійності; інтелектуалізація змісту професійної підготовки; системність, систематичність, узагальненість, оперативність і гнучкість змісту, його практична спрямованість; варіативність, створення умов і надання свободи вибору; структурної єдності, цілісності через забезпечення міцних взаємозв'язків її компонентів; контекстності);

- специфічних, що детермінують проектування та формування змісту деонтологічної підготовки й формуються в межах системного, особистісного, аксіологічного, деонтологічного, компетентісного, діяльнісного, синергетичного підходів.

Принципи системного підходу зумовлюють розгляд змісту деонтологічної підготовки як складника професійної підготовки керівників навчальних закладів, отже, роз-



кривають їх співвідносність, взаємозв'язок, взаємозумовленість, інтегративність як загального й часткового, спонукають до аналізу соціального замовлення, дослідження специфіки управлінської діяльності керівника навчального закладу з метою виявлення місця в ній деонтологічного компонента. До них належать такі принципи: зв'язності, що зумовлює розгляд змісту деонтологічної підготовки в міжпредметних зв'язках із навчальними дисциплінами нормативного й варіативного циклів; модульної побудови, що реалізується через дотримання вимог кредитно-трансферної системи організації навчального процесу в частині структурування змісту деонтологічної підготовки та змістових модулів у системі; ієрархічності, що передбачає виокремлення ядра знань, змістових одиниць першого й другого порядку, виділення змістових ліній (окремих тем у межах змістових модулів), розроблення ієрархії елементів змісту за значущістю та їх ранжування; регіоналізації, за використання якого зміст деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів формується з урахуванням регіональних чинників управління освітою (динаміки розвитку соціально-демографічної структури регіону, особливостей вияву освітньої політики на регіональному рівні, традицій та особливостей національно-культурного розвитку етнічних спільнот, що мають вияв в особливостях змісту взаємодії з учасниками управлінського процесу на рівні конкретного навчального закладу тощо); розвитку, який передбачає врахування змінюваності змісту деонтологічної підготовки, її здатності до розвитку, розширення, заміни частин, накопичування інформації залежно від розвитку деонтологічної теорії у сфері управління освітою.

Принципи особистісного підходу зумовлюють відповідність змісту деонтологічної підготовки потребам, мотивам, здатностям, інтелекту магістрантів – керівників навчальних закладів, що спрямовує деонтологічну підготовку на вмотивоване оволодіння ним. До них належать принцип особистісної адаптації, що передбачає спрямованість змісту деонтологічної підготовки на вироблення на основі опанування теоретичними знаннями індивідуального стилю деонтологічно виправданої поведінки, і принцип рефлексії, який відображає відбір змісту деонтологічної підготовки, що супроводжується його рефлексивним усвідомленням суб'єктами навчання («знаю що (знання)»; «знаю як (способи діяльності)»; «знаю навіть що (практична цінність)»; «знаю я») [7].

Принципи аксіологічного підходу детермінують необхідність унесення до змісту

деонтологічної підготовки норм, принципів і вимог, що формують цінності й установки, які покладаються в основу нормативної поведінки керівника: принцип ціннісно-сміслової детермінації, що реалізується через формування змісту деонтологічної підготовки, на підставі оволодіння яким формується професійна управлінська ідеологія як система поглядів, переконань щодо себе, інших людей, змісту й характеру управлінської діяльності як професійної; принцип історизму, що передбачає розкриття ґенези становлення та розвитку деонтології як складника загальної культури людства, поєднання логічного й історичного в єдності якого закладає методологічне підґрунтя щодо вивчення, осмислення й оцінювання магістрантом – керівником навчального закладу історико-деонтологічних знань; принцип інтеріоризації, який реалізується через насиченість змісту деонтологічної підготовки професійними цінностями, що дає змогу наповнити сферу професійної підготовки духовними, інтелектуальними, соціальними й професійними цінностями й водночас створити ціннісний базис для формування деонтологічної аксіосфери особистості.

Діяльнісний підхід до відбору змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти передбачає його тісний зв'язок із практикою професійної діяльності. За таких умов зміст підготовки відтворює структуру діяльності. Зазначений підхід реалізується в таких принципах: практичної значущості, що зумовлює практичну спрямованість змісту деонтологічної підготовки, оцінювання його значущості з позицій ефективності вирішення завдань, що виникають в управлінській діяльності; дієвості, що передбачає в межах опанування змістом деонтологічної підготовки формування нормативної поведінки на основі отриманих деонтологічних знань; відповідності змісту деонтологічної підготовки керівника навчального закладу характеру майбутньої професійної діяльності, що зумовлює внесення до нього тільки тих знань, які забезпечують виконання професійних дій керівника, уникаючи надмірної теоретизації чи несуттєвої деталізації.

Принципи синергетичного підходу зумовлюють розуміння змісту деонтологічної підготовки як сукупності відкритих її компонентів, які безперервно змінюються, взаємодіють і взаємозумовлюють один одного, що змушує до постійного перегляду самого змісту, його вдосконалення, оптимізації. Зазначений аспект виявляється в таких принципах: самоорганізації, що передбачає висвітлення в змісті деонтологічної підготовки загальних закономірностей



розвитку норм і принципів управлінської деонтології, які надалі зумовлюють оптимальне функціонування процесу самозмін особистості магістранта; неврівноваженої динаміки, флуктуації, нестійкості, що дає можливість урахувати стан нестійкості середовища деонтологічної підготовки як наявність теорії різноманітних технологій деонтологічно виправданої поведінки; відкритості, що передбачає залучення теоретичних відомостей деонтологічного спрямування в межах викладання різних навчальних дисциплін; нелінійності, біфуркаційності деонтологічної підготовки, що дає змогу розглядати її зміст у конкретний момент професійної підготовки як нелінійну ситуацію, коли через певні проміжки часу виявляються точки біфуркації (знання мають здатність «старіти», що вимагає від магістранта постійної самоосвіти).

Деонтологічні принципи є орієнтирами для визначення мінімуму змісту деонтологічної підготовки, що реалізується через цілеспрямованість, яка відображає абсолютний пріоритет глобальної мети у вигляді деонтологічної компетентності й відповідних їй завдань; деонтологізацію, що вимагає врахування специфіки деонтологічного складника управлінської діяльності керівника навчального закладу, спрямування змісту деонтологічної підготовки на поглиблення та професіоналізацію соціологічної, правознавчої, економічної, мовної освіти з метою формування в магістранта деонтологічного мислення; відповідність змісту деонтологічної підготовки нормативним вимогам до керівних посад у сфері управління освітою, сформульованих у державних документах, і відображених у нормах моралі, в тому числі й професійної; відповідність змісту деонтологічної підготовки досягненням деонтологічної теорії та практики у сфері управління освітою; конкретизацію, що передбачає розроблення й упровадження спеціальної дисципліни, у рамках якої здійснюється ознайомлення з основними категоріями та поняттями управлінської деонтології, набуття умінь і навичок використання цих знань у здійсненні нормативної поведінки під час розв'язання нестандартних ситуацій професійної діяльності, розвиток умінь здійснювати рефлексію власної професійної поведінки; створення деонтологічного середовища, що передбачає реалізацію змісту деонтологічної підготовки в усіх компонентах освітнього процесу, коли деонтологічне освітнє середовище утворюється через міждисциплінарні зв'язки, наступність цілей і завдань загальної та професійної підготовки.

Принципи компетентнісного підходу забезпечують формування деонтологічної компетентності як результату деонтологічної підготовки, яка реалізується через результативність змісту, що передбачає його значущість як фундаменту формування не лише деонтологічної компетентності, а й інших компетентностей, які у своїй сукупності утворюють професіоналізм керівника навчального закладу; міждисциплінарно інтегровані вимоги до змісту деонтологічної підготовки, актуалізацію деонтологічної підготовки в змісті навчальних дисциплін загальної, професійної та практичної підготовки, їх нормативного й варіативного циклів; необхідність і достатність змісту деонтологічної підготовки, що забезпечує відбір теоретичного матеріалу, необхідного й достатнього для досягнення результатів і формування деонтологічної компетентності.

Застосування запропонованого комплексу принципів відбору та обґрунтування змісту деонтологічної підготовки забезпечує якнайповнішу реалізацію її мети й завдань відповідно до наміченого результату, яким є деонтологічна компетентність.

Розробляючи зазначений комплекс специфічних принципів, ми зверталися до ізолюваного розгляду методологічних підходів, який здійснювався з метою зручності обґрунтування принципів, що формуються в межах кожного конкретного підходу. Одночасно акцентуємо увагу на близькості деяких підходів (зокрема компетентнісного, особистісного й діяльнісного; аксіологічного й деонтологічного; особистісного й аксіологічного; синергетичного й системного), що детермінує утворення спільних принципів, які за своїми сутнісними характеристиками належать до кількох методологічних підходів одночасно.

Використання комплексу методологічних, спеціальних і специфічних принципів відбору й структурування змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів забезпечило її визначення як системного, багатокомпонентного утворення, складниками якого є суто деонтологічний, аксіологічний, соціокультурний, антропологічний, акмеологічний, праксеологічний компоненти.

Суто деонтологічний компонент змісту деонтологічної підготовки являє собою сукупність знань про сутність і зміст управлінської деонтології, її цілі, завдання, об'єкт і предмет, генезу становлення та розвитку, деонтологічні категорії та специфіку їх вияву в управлінській діяльності, вимоги до професійної поведінки керівника навчального закладу, сутність і зміст його професійно-



го обов'язку, основні деонтологічні норми управління; умови організації оптимального управління на деонтологічних засадах.

Аксіологічний компонент містить у собі сукупність деонтологічних і пов'язаних із ними (загальнолюдських, професійних) цінностей, суб'єктивне засвоєння яких формує деонтологічну свідомість, переростає в ціннісне ставлення до професійної діяльності, без якої усвідомлення, засвоєння та присвоєння деонтологічних знань не є можливим.

Соціокультурний компонент змісту реалізується через навчальний контент, у межах якого управлінська деонтологія обґрунтовується як універсальний соціальний регулятор поведінки керівника навчального закладу в різних сферах професійних взаємин («керівник навчального закладу – учні», «керівник – колеги (увесь педагогічний колектив загалом і конкретний педагог зокрема)», «керівник навчального закладу – батьки учнів (батьківський колектив, батьківський актив, конкретні батьки)», «керівник – управлінська діяльність», «керівник – громадськість, партнери навчального закладу» тощо) і дає змогу розглядати культуру управління закладом освіти як важливу складову загальнолюдської культури.

Антропологічний компонент забезпечує орієнтацію на людину як цілісну, активну, гуманну, духовну, творчу особистість. У його межах деонтологічна підготовка означає набуття особою сукупності інтегрованих людинознавчих знань, умінь і навичок, які забезпечують успішність реалізації нею управлінських функцій, сприяє безперервному розвитку інтелектуально-творчого потенціалу керівника.

Акмеологічний компонент обґрунтовує управлінську деонтологію як складник фундаменту професіоналізму керівника навчального закладу, містить у собі закономірності, умови та чинники самореалізації професійного й особистісного потенціалу особи (її «акме»), професійного зростання, самовдосконалення та самовизначення.

Праксеологічний компонент передбачає практичну спрямованість деонтологічних знань, їх зорієнтованість на формування в керівників навчальних закладів навичок нормативної поведінки в різноманітних ситуаціях морального вибору відповідно до норм управлінської деонтології, розвиток умінь щодо використання деонтологічно виправданих прийомів управлінської взаємодії, засвоєння теоретичних основ технологій ефективного управління навчальним закладом, заснованих на принципах деонтології.

Зрозуміло, що єдності й рівноправності зазначених вище компонентів не може

бути досягнуто в рамках виключно однієї навчальної дисципліни або змістового модуля цієї дисципліни. Опора на систему зазначених вище методологічних принципів дали нам можливість визначити конкретні напрями забезпечення змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти.

Передусім ідеться про розроблення та упровадження в навчальний процес спеціальної дисципліни, у межах якої здійснюється ознайомлення з основними категоріями й поняттями управлінської деонтології, формування вмінь і навичок використання цих знань у здійсненні нормативної управлінської поведінки, розвиток її рефлексії. Такою дисципліною є «Управлінська деонтологія», яку вперше введено в Маріупольському державному університеті на спеціальності «Управління навчальним закладом» у 2013 р. як вибірку. З 2014–2015 навчального року вона є нормативною та викладається в I семестрі.

У відборі й структуруванні її змісту ми враховували міждисциплінарність деонтології як науки й спиралися на висновки М. Васильєвої, яка, розглядаючи зміст педагогічної деонтології, акцентує увагу на її міжгалузевих зв'язках з іншими науками та диференціює деонтологічні знання так:

– деонтологічні знання педагогічної спрямованості (особливості поведінки педагога в різних ситуаціях (конфлікту, ризику, вибору) педагогічного процесу, спілкування тощо);

– деонтологічні знання психологічної спрямованості (міжособистісна взаємодія учасників педагогічного процесу, самопізнання, самооцінка, самовдосконалення педагога тощо);

– деонтологічні знання правової спрямованості (основи конституційного устрою, права й обов'язки громадян України, відповідальність, закони, нормативно-правові акти в галузі освіти тощо);

– деонтологічні знання етичної спрямованості (обов'язок і відповідальність із позицій належного, деонтологічні принципи, норми, цінності, документи етичного змісту, що регламентують поведінку педагога, містять вимоги до його особистісних якостей тощо) [2, с. 267].

Зміст управлінської деонтології як навчальної дисципліни забезпечує формування метарівневої деонтологічної компетентності, що проходить наскрізно через зміст соціально-особистісних, інструментальних і професійних компетентностей.

Другим напрямом забезпечення змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів є використання можли-



востей деонтологічного складника змісту навчальних дисциплін нормативного циклу загальної та професійної підготовки, що сприяють формуванню деонтологічної компетентності.

У ході експериментальної роботи нами проаналізовано зміст навчальних дисциплін, що входять до освітньо-професійної програми підготовки магістра за спеціальністю 073 «Менеджмент (Управління навчальним закладом)» (розробники програми: доктор педагогічних наук, професор, І. Соколова, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та освіти Л. Задорожна-Княгницька), затвердженою рішенням вченої ради Маріупольського державного університету від 24.06.2016 протокол № 13, і з'ясовано можливості кожної навчальної дисципліни щодо забезпечення деонтологічного, акмеологічного, соціокультурного, аксіологічного, антропологічного, праксеологічного компонентів деонтологічної підготовки.

Елементи суто деонтологічного компонента змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів є органічним складником розгляду змістових модулів навчальних дисциплін: «Охорона праці в галузі», «Трудове та контрактне право в освіті», «Управління господарською та фінансово-економічною діяльністю навчального закладу», «Менеджмент організацій», «Теорія і практика управління навчальним закладом», оскільки в їх межах розглядаються питання адміністративної, фінансової, юридичної, інформаційної відповідальності керівника навчального закладу.

Окрім того, навчальна дисципліна «Теорія і практика управління навчальним закладом» розкриває аксіологічний та акмеологічний компоненти змісту деонтологічної підготовки через висвітлення ціннісних орієнтирів керівника навчального закладу, пріоритетів його управлінської діяльності, сутності й процедур оцінювання діяльності педагогічного колективу і власної діяльності, визначення умов для продуктивної праці персоналу школи, творчого зростання педагогів, технології прогнозування особистісного розвитку та розвитку професійної компетентності вчителів.

Яскраво вираженим акмеологічним та антропологічним компонентом змісту деонтологічної підготовки характеризуються навчальні дисципліни «Акмеологія управління» та «Психологія управління», що розкривають професіоналізм керівника навчального закладу з позиції формування продуктивної «Я-концепції» управління-професіонала; розглядають питання психологічної готовності до ефективної управлінської діяльно-

сті, у тому числі й в екстремальних, кризових ситуаціях, умови розвитку здатності формувати управлінську команду та здійснювати кадрову роботу.

У межах саме акмеології управління як навчальної дисципліни простежується такий спільний для деонтологічної та професійної акмеологічної компетентності керівника аспект, як здатність приймати оптимальні управлінські рішення, брати на себе відповідальність за них.

Усвідомлення магістрантами психологічних механізмів власної нормативної поведінки й поведінки та діяльності людей у групі, особливостей вияву індивідуально-психологічних рис керівника, закономірностей і технологій міжособистісного спілкування в межах викладання дисципліни «Психологія управління» забезпечує антропологічний компонент змісту їхньої деонтологічної підготовки.

Його соціокультурний компонент забезпечує дисципліна «Історія управління освітою в Україні та регіоні». Деонтологічний потенціал змісту цієї навчальної дисципліни розкривається через навчальний контент, у якому описується історичний досвід перетворень у галузі управління освітою, подається розуміння державно-громадського управління освітою як інтеграції сфер діяльності, прав, обов'язків і відповідальності суб'єктів державного управління, громадського самоврядування в їх історичній ретроспективі. Через оволодіння змістом цієї дисципліни в магістрантів формується розуміння історичної спадщини у сфері управління освітою як складової частини культурно-соціального досвіду країни.

Аксіологічний компонент реалізується через формування ціннісного ставлення до основних ідей демократизації управління, бажання стверджувати основи колегіального управління навчальним закладом на засадах демократизму й поваги до прав суб'єктів управлінського процесу, поважного ставлення до освітніх потреб суб'єктів полікультурного регіону, вияв толерантності й поваги до представників рідних націй і національностей.

Третім напрямом забезпечення змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів на другому рівні вищої освіти є насичення змісту навчальних дисциплін варіативного циклу деонтологічним контентом. Зазначений напрям є не менш значущим, ніж попередній, оскільки елективні навчальні дисципліни забезпечують суттєвий обсяг (25%) змісту освітнього складника, не є сталими й можуть змінюватися з року в рік. Саме ця обставина ро-



бити їх зміст гнучким і чутливим до потреб ринку праці й вимог професії.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, інтеграція різних галузей знання в межах деонтологічної підготовки магістрів з управління освітою формує в процесі оволодіння її змістом такі часткові компетентності:

– соціально-особистісні (здатність вибудувати й реалізувати перспективні лінії культурного, морального й професійного саморозвитку та самовдосконалення; критично переосмислювати накопичений досвід, у тому числі й досвід вирішення складних деонтологічно насичених ситуацій; обирати й використовувати оптимальні засоби впливу в педагогічному колективі відповідно до вимог управлінської деонтології, керуватися в діяльності моральними та правовими нормами; здатність до соціальної адаптації, вміння працювати самостійно й у колективі; навички культури соціальних відносин);

– професійні (освоєння понятійного апарату, принципів і методів управління педагогічним колективом; самоорганізація в контексті професійної поведінки; розширення діапазону власних можливостей у сфері професійної взаємодії; форсування індивідуального стилю управління на деонтологічних засадах; організація професійної комунікації у сфері управлінської діяльності; конструювання власного іміджу, робота над репутацією);

– інструментальні (здатність до письмової та усної міжкультурної комунікації на деонтологічних засадах; здатність коректно використовувати інформацію з різних

джерел; самостійно набувати нових знань у форматі специфіки управлінської діяльності з акцентом на її деонтологічному забезпеченні; здійснення критичного аналізу власної нормативної поведінки; розвиток умінь етичного впливу в процесі ділового спілкування; організація психологічно сприятливої атмосфери в колективі).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білик В.В. Оновлення змісту освіти в умовах впровадження галузевих стандартів вищої освіти третього покоління / В.В. Білик // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. – 2014. – Вып. 45. – С. 77–80.
2. Васильєва М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / М.П. Васильєва ; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2003. – 432 с.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : [підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури] / С.С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
4. Енциклопедія освіти / АПН України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – Київ : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Жигір В.І. Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ / В.І. Жигір // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія «Педагогічні науки». – 2014. – Вип. 1. – С. 135–143.
6. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів : [монографія] / Л.О. Хомич ; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – Київ : Магістр – S, 1998. – 200 с.
7. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : [пособие для учителя] / А.В. Хуторской. – Москва : Владос-Пресс, 2005. – 383 с.



УДК 37.013:316.77

РОЛЬ СИТУАТИВНОГО МЕТОДА В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Каплинский В.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедры педагогики и профессионального образования
*Винницкий государственный педагогический университет
имени Михаила Коцюбинского*

В статье предлагается один из путей диагностики коммуникативной составляющей системы профессионального становления личности будущего учителя и овладения ею на основе решения педагогических ситуаций, который лежит в основе формирования других её компонентов и определяет успешность этого процесса. Анализируются педагогические ситуации, которые одновременно выполняют диагностическую и формирующую функции.

Ключевые слова: диагностика и формирование коммуникативных умений, ситуативный метод, критерии и уровни умения решать педагогические ситуации, контрастные педагогические ситуации.

У статті пропонується один зі шляхів діагностики комунікативного складника системи професійного становлення особистості майбутнього вчителя й оволодіння ним на основі розв'язання педагогічних ситуацій, який лежить в основі формування інших її компонентів і визначає успішність цього процесу. Аналізуються педагогічні ситуації, які водночас виконують діагностичну й формувальну функції.

Ключові слова: діагностика і формування комунікативних умінь, ситуативний метод, критерії й рівні вміння розв'язувати педагогічні ситуації, контрастні педагогічні ситуації.

Kaplinsky V.V. THE ROLE OF SITUATIONAL METHOD IN FORMING OF THE COMMUNICATIVE COMPONENT IN PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHER

The article deals with one of the ways of diagnosing and mastering the communicative component in the professional development of the personality of the future teacher on the basis of the solution of pedagogical situation. This component underlies the formation of other components and determines the effectiveness of this process.

Key words: diagnosing and formation of communicative skills, situational method, criteria and levels of skills to solve pedagogical situations, contrastive pedagogical situations.

Постановка проблемы. Многие выпускники педагогических университетов испытывают большие затруднения чаще всего не там, где нужно использовать знания специальных предметов, а там, где надо обеспечить контакт с учениками, поддержать его, коммуникативно грамотно организовать решение той или иной возникшей ситуации и направить ее в конструктивное русло. Это требует такой же целенаправленной подготовки, такого же внимания, как и специальная подготовка учителя-предметника.

К сожалению, во многих педагогических вузах отсутствует специально организованная коммуникативная подготовка, без которой не может быть полноценным профессиональное становление будущего учителя. Все еще считая проблему организации общения главным образом областью психологических исследований и не уделяя ей достаточного внимания, педагоги тем самым оставляют вне поля зрения овладение тем важным компонентом педагогической деятельности, который определяет успешность других ее направлений.

Это приводит к тому, что огромные усилия, направляемые на достижение главных целей работы учителя-предметника, а еще в большей мере педагога-воспитателя, часто не дают необходимых результатов. Одним из важных условий качественной коммуникативной подготовки педагога является ее научная основа.

«У практиков школы сегодня различные отношения с педагогической наукой, – писал педагог-новатор В.А. Караковский. – Есть среди учителей и руководителей школ немало любителей «житейской педагогики» с высокомерным презрением к теоретикам: дескать, я в ваших высоких материях не разбираюсь и разбираться не хочу, я только практик, тем и горжусь. Сегодня такая позиция порождает в лучшем случае ремесленничество, а в худшем – оборачивается тем самым «ползучим эмпиризмом», который способен загубить полезную идею. Сегодня школьная практика полна проблем, решения которых лежит за пределами здравого смысла и опыта. Для выбора оптимальных действий в небывало сложной ситуации без науки не обойтись» [5, с. 48–49].



Педагогические ситуации, являясь средством формирования коммуникативных умений как составляющей профессионального становления личности будущего учителя, одновременно служат важнейшим средством их диагностики. В процессе их решения отчетливо проявляется уровень сформированности умений, который может оцениваться компетентными судьями (опытными преподавателями педагогики и специальных методик, учителями, лучшими студентами).

Осуществляя диагностику коммуникативной компетентности будущего педагога через решение педагогических ситуаций, мы исходили из следующей позиции: поскольку профессиональная деятельность педагога является коммуникативной по своей сущности, решение педагогических ситуаций осуществляется через общение и возможно только на основе сформированного комплекса коммуникативных умений. Следовательно, существует тесная взаимосвязь между коммуникативными умениями и умениями решать контрастные педагогические ситуации. Чем успешнее они решаются в процессе профессиональной деятельности педагога, тем выше уровень его умений найти и реализовать систему общения, адекватную педагогической ситуации.

Анализ последних исследований и публикаций. Проводя исследование, мы основывались на следующих теоретических позициях: 1) на общих механизмах и закономерностях общения, разработанных Б.Г. Ананьевым, Л.С. Выготским, В. Леви, Б.Ф. Ломовым, В.Н. Мясищевым, Б.Д. Паргиным, которыми определен контекст и общие позиции научного рассмотрения сущности, особенностей и структуры общения как деятельности; 2) на теоретических основах осмысления проблемы педагогического общения А.А. Бодалевым, В.А. Канкаликом, А.А. Леонтьевым, А.Б. Добровицем и другими учеными, в трудах которых обоснованы основные пути подготовки учителя к коммуникативной деятельности; 3) на основных подходах к исследованию педагогической деятельности, которые нашли отражение в трудах Н.В. Кузьминой (структурный подход), А.И. Щербакова (функциональный подход), В.А. Сластенина (профессиографический подход).

Методы исследования: изучение и анализ научных исследований по формированию коммуникативной составляющей профессиональной деятельности будущих педагогов; наблюдения за профессиональной деятельностью учителей и преподавателей вузов; экспертная оценка; самооценка; контент-анализ.

Постановка задания. Цель статьи заключается в применении ситуативного метода для диагностики и формирования коммуникативной составляющей профессионального становления личности будущего учителя в процессе общепедагогической подготовки. Достижение поставленной цели предполагало выполнение следующих заданий: 1) выделение критериев, на основе которых определялся уровень сформированности умений решать педагогические ситуации; 2) выделение комплекса показателей, определяющих *характер* коммуникативного действия как основу характеристики того или иного уровня; 3) характеристика уровней сформированности умений решать педагогические ситуации.

Изложение основного материала исследования. В результате анализа психолого-педагогической литературы, наблюдения за деятельностью преподавателей педагогических дисциплин, многолетней практики общепедагогической подготовки студентов мы считаем оптимальным использование в качестве главного критерия оценки уровня сформированности коммуникативных компетенций учителя *характер* решения педагогических ситуаций. В связи с тем, что в этом процессе коммуникативные компетенции проявляются и развиваются в комплексе, характер их решения отражает общий уровень их сформированности. Главным критерием, по которому он определяется, служит характер действий (см. рис. 1), который оценивался по показателям, отраженным на этом рисунке.

Поскольку умение проявляется в действии, мы, прежде всего, учитывали *характер действия*, который мог быть неосознанный (стихийный), отражательно-репродуктивный, частично-поисковый, творческий. Одновременно это были критерии, на основе которых определялся уровень сформированности умений решать педагогические ситуации: 1) исходный (непрофессиональный), 2) недостаточно профессионально-самостоятельный, 3) достаточно профессионально-самостоятельный, 4) высокий (уровень профессионального мастерства). Каждый уровень оценивался на основе комплекса соответствующих ему показателей.

Для *первого уровня* характерны следующие показатели: студент действует методом проб и ошибок, принимая в большинстве случаев неправильное решение; не может обосновать выбор решения; не учитываются условия, в которых реализуются действия; отсутствует профессиональная осознанность и направленность действий;



педагогические действия не дают должного результата.

Второй уровень определялся следующими показателями: студент действует по аналогии, копируя чужой или повторяя свой привычный способ решения; предпочитает установленные стандарты и традиции; не ищет новых, оригинальных решений и действий; заранее известный способ решения переносит в новую ситуацию, не учитывая, как правило, изменившихся условий; действия не до конца профессионально осознаны и имеют низкую степень самостоятельности; теряется в непривычной педагогической ситуации, так как действия лишены гибкости.

Третий уровень отражал частично-поисковый характер действия с последующими показателями: на основе мысленного проигрывания альтернативных способов решения студент выбирает наиболее оптимальный; наблюдается вариативность решений; выбор решения может научно обосновать; самостоятельно приспособливает усвоенные варианты решения к изменяющимся условиям; наряду с достаточной степенью самостоятельности проявляются элементы новаторства и оригинальности в принятии решений; действия педагогически грамотны и приводят к успешному результату; на основе глубокого анализа ситуации и условий ее протекания конструирует новый способ решения, наиболее соответствующий данной ситуации.

Четвёртый уровень отражал творческий подход к решению педагогических ситуаций с высокой долей самостоятельности: на основе глубокого анализа ситуации и условий ее протекания конструирует новый способ решения, наиболее соответ-

ствующий данной ситуации; характер принимаемого решения говорит о его предварительном педагогически грамотном и научном обосновании; легко, свободно и гибко приспособливает известный способ решения к изменившимся условиям за счет новых связей и комбинаций; действиям присущи нетрадиционность, неочевидность, оригинальность, новаторство; на основе динамичности умственных операций решения принимает, как правило, оперативно, сходу обеспечивая успешный результат.

По характеру решения ситуации определялся уровень сформированности умений и оценивался соответствующим баллом: высокий – 4 балла; достаточный – 3 балла; недостаточный – 2 балла; исходный – 1 балл; нулевой оценивался 0 баллов.

Оценки экспертных судей корректировались с показателями самооценки, соответствующей по своей форме методике экспертной оценки. Она предлагала испытуемому ответить на пять вопросов, которые соответствовали пяти уровням сформированности коммуникативных умений, включая нулевой. Вопросы были сформулированы следующим образом.

Принимая решение в трудной педагогической ситуации, я:

- 0 баллов – как правило, еще больше ее проблематизирую, что почти всегда приводит к отрицательному результату;
- 1 бал – действую методом проб и ошибок, что приводит в большинстве случаев к ошибочным решениям;
- 2 балла – как правило, действую по образцу, копируя чужой или повторяя свой привычный вариант коммуникативного поведения;

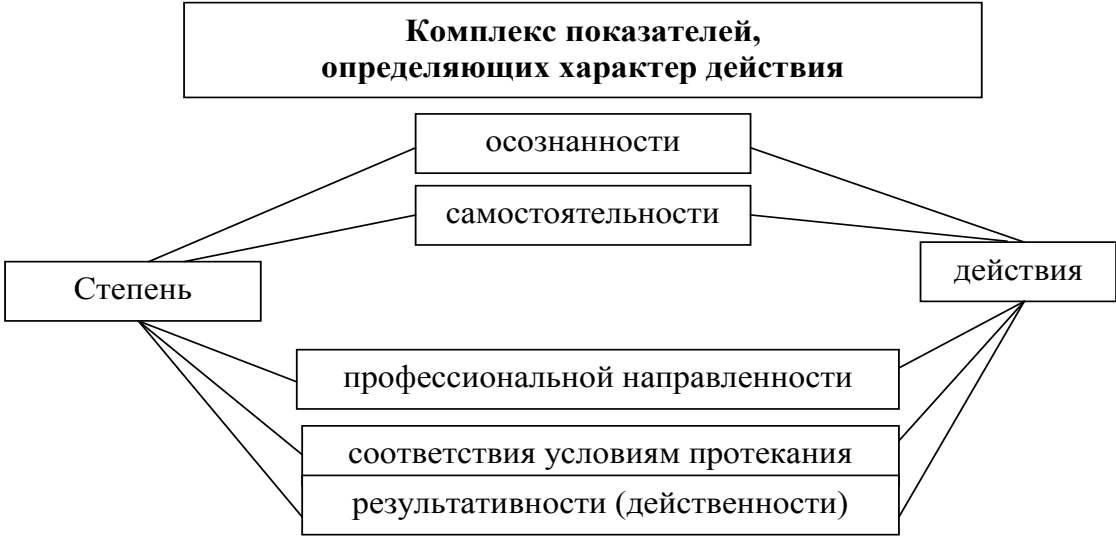


Рис. 1.



- 3 балла – мысленно проигрываю различные варианты и, в зависимости от сложившихся обстоятельств, принимаю самостоятельное решение;

- 4 балла – свободно и легко нахожу наиболее верный и, как правило, оригинальный способ решения.

С левой стороны проставлены баллы, соответствующие избранному студентами ответу.

Сопоставление данных самооценки и экспертной оценки позволило обеспечить их большую полноту и достоверность, так как эксперты могли оценить только внешний, видимый уровень умений, а самооценка – выявить тот их уровень, который скрыт от внешнего наблюдателя. Это являлось причиной расхождений в оценках, которые мы считали вполне закономерными.

Для большей достоверности данных каждому студенту и эксперту предлагалось указать степень надежности его оценки, выбрав для каждого пункта шкалы одну из следующих характеристик: «несомненно надежная», «сравнительно надежная», «сравнительно ненадежная» и, соответственно, приписав баллы 3, 2, 1.

В процессе диагностики и формирования коммуникативной составляющей профессионального становления личности будущего учителя на основе ситуативного метода мы столкнулись с определенными сложностями, связанными с тем, что в нашу программу вошли разные по своему содержанию умения, а именно: кроме большинства умений, направленных на обеспечение контакта с учащимися и регулирование текущих взаимоотношений в процессе общения, входило умение выбрать оптимальный способ воспитательного воздействия посредством коммуникации, а также умение вести проблемную беседу. Это требовало подбора таких педагогических ситуаций, решая которые, студенты бы одновременно, *во-первых*, овладевали умениями регулировать текущие взаимоотношения; *во-вторых*, учились выбирать оптимальный способ воспитательного воздействия; *в-третьих*, приобретали опыт ведения проблемной беседы.

Если с точки зрения содержания выбор таких комплексных ситуаций особого труда не представлял, то в процессе их анализа одновременно решать все три задачи было трудно. Поэтому умение вести проблемную беседу мы решили формировать косвенным путем, т. е. раскрывали технологию данного умения на личном примере, проблематизируя сам процесс создания, анализа и решения педагогических ситуаций.

Гораздо легче и удобней было бы вообще не включать данное умение в программу, так как оно отлично от остальных и требует особой методики. Однако нам было интересно и полезно проверить результативность способа формирования одного умения «по ходу» формирования других, при котором овладение первым обеспечивается методикой формирования остальных.

Наибольшая сложность диагностики, а затем и формирования коммуникативных умений как главного звена коммуникативной компетентности будущего учителя состояла в том, что большинство из них были умениями, обеспечивающими только внутреннюю, психическую деятельность, а внешне проявляющимися как воздержание от возможных негативных действий. Следовательно, в их основе должны были лежать знания, обеспечивающие не реализацию, а, наоборот, блокировку действий.

Практика показывает, что знаний о том, как важно и что значит, к примеру, избавляться от выражений, унижающих достоинство, избегать критики в присутствии других, не допускать подчеркивания своего превосходства и т. д., недостаточно для соответствующих умений. Большинство учителей об этом хорошо знают, однако их знания часто соединяются с отсутствием умений тормозить в конкретных ситуациях соответствующие действия.

Поэтому процесс овладения такими умениями мы связывали с четким осознанием тех последствий, к которым приводит отсутствие умений блокировать подобные действия. Это требовало соответствующих ситуаций, предполагающих не только нахождение необходимого положительного варианта решения и обязательного сопоставления его с негативным вариантом для осознания последствий последнего и выработки к нему отрицательного отношения. Иначе говоря, формирование данных умений было связано с «аксиологическими» знаниями [1, с. 37].

Овладению такими знаниями в наибольшей мере способствовали контрастные педагогические ситуации, так как они предполагали сравнение и оценку противоположных вариантов решения. С одной стороны, контрастные педагогические ситуации давали возможность оценить негативные последствия коммуникативных действий, связанных с отсутствием коммуникативных умений; с другой – оценить положительные результаты, которые обеспечивались наличием умений.

Производя эффект своим неожиданным сопоставлением или противопоставлением



ем, контрастные педагогические ситуации усиливали видение проблемы, обостряли ее и предлагали наиболее оптимальный вариант ее решения. Немаловажную роль в этом играла композиционная оформленность таких ситуаций, усиливающая эффект их воздействия на студентов. Характер композиционной оформленности был разным. Так, часто вторая ситуация вообще не анализировалась, а представляя собой образец идеального решения первой ситуации, приводилась как вывод после ее полного анализа по предложенной схеме.

Создавая такие контрастные ситуации, мы наряду с развивающей и воспитательной преследовали образовательную цель методического характера, т. е. раскрывали студентам саму технологию создания и коммуникативного обеспечения подобных ситуаций для наиболее успешного коммуникативного воздействия, делая объектом анализа не только содержание ситуации, но и сам способ ее создания и «раскручивания». С этой целью студенты сами искали ситуации такого же плана, которые бы дополняли друг друга, создавали «эффект неожиданных сопоставлений». Но предварительно должны были убедиться в значимости такого приема, почувствовав его воздействие на себе лично. С данной целью чаще всего использовались ситуации из личной практики работы в школе, на основе которых можно было наглядно прокомментировать тот или иной прием коммуникативного воздействия, сделать «комментарий умения» [2, с. 26].

Для того, чтоб усилить значение наиболее удачного варианта решения и сделать его более зримым и убедительным, мы, прежде чем представить данный вариант, вводили еще одну ситуацию с негативным (стереотипным, шаблонным) вариантом решения, считая важным не просто противопоставить вариант со знаком -, но и выработать негативное к нему отношение, предостеречь от его повторения. И сделать это не прямо, а косвенно, через ситуацию, которая бы проиллюстрировала живую картину такого негативного поведения, выполняя предостерегающую функцию.

Покажем, это на примере *своеобразной композиции из двух контрастных ситуаций*, последняя из которых логически вплетаясь в содержание первой, предостерегает от того типичного негативного коммуникативного поведения многих учителей, которым могла бы завершиться первая ситуация при отсутствии коммуникативной компетентности учителя, в данном случае при отсутствии умений предупреждать нежелательные конфликтные ситуации, избав-

ляться от назойливости и поучений, внимательно относиться к слову, признавать свою неправоту и др.

Интересна эволюция размышления студентки филологического факультета в процессе восприятия и анализа данных ситуаций:

«Сначала у меня возникло желание «пропесочить» ученика, потом стало стыдно за представленный мною вариант решения. Затем еще более стыдно, когда вы моей интонацией прочитали реплику одного из учителей, с иронией посмотрев на меня в тот момент. И вдруг... такой неожиданный и замечательный выход. Я вам даже простила маленькую обиду. Хорошо, что вы нас не просто учите «как надо», вернее учите, но вот таким оригинальным образом, создавая сначала условия для поиска самостоятельных решений, собственных проб и ошибок, на фоне которых истинный вариант приобретает еще большее значение, обогащая очередным ценным приемом, который без предварительных самостоятельных поисков, может быть, и не запечатлелся бы в памяти».

Одним из видов контрастных ситуаций были такие, которые представляли *противоположные варианты решения в рамках одной и той же ситуации*: сначала звучал первый (негативный) вариант, сопровождаясь заданием предложить свою позитивную модель выхода из данной ситуации; после обсуждения и анализа предложенных студентами способов решения следовала истинная позитивная развязка.

Кроме приема контрастных сопоставлений нами использовались многие другие приемы создания и раскручивания проблемных ситуаций, которые обостряли интерес к ситуации в целом и к моделям коммуникативного поведения, предлагаемым студентам в качестве идеальных после обсуждения продемонстрированных ими вариантов.

Итак, прием контрастных педагогических ситуаций, реализуемый в различных вариантах и используемый в комплексе с другими приемами их коммуникативного обеспечения, помогал, *во-первых*, организовать четкое видение проблемы, *во-вторых*, обострить и поддержать к ней интерес, сохранить поисковую доминанту, *в-третьих*, на основе сопоставления противоположных вариантов предостеречь от негативного и «присвоить» идею позитивного, *в-четвертых*, усилить обучающую функцию, воспитательную и развивающую функцию педагогических ситуаций как основы формирования коммуникативных умений.



В целом же основанный на проблемном коммуникативном обеспечении педагогических ситуаций предложенный нами подход к формированию коммуникативного компонента профессиональной деятельности будущего педагога соединял в себе две ориентации. С одной стороны, включая студентов в эвристическую деятельность, он способствовал конструированию формируемых умений «изнутри», с другой – демонстрация студентами моделей коммуникативного поведения и их обсуждение в процессе поиска наиболее оптимального варианта влияло на развитие коммуникативных действий, т. е. внешнего, видимого уровня умений.

Выводы из проведенного исследования. В целях выявления динамики и некоторых тенденций в формировании коммуникативных умений мы проанализировали данные, полученные в результате анкетирования, самооценки и экспертной оценки после начального, промежуточного и итогового срезов. Сравнение анкетных данных помогло проследить динамику понимания студентами сущности и структуры коммуникативных умений: от некоторого абстрактного содержания («умения общаться»), подмены целого его частью («умение устанавливать контакт», «умение свободно излагать мысли»), которое значительная часть студентов в начале вкладывала в это понятие, к пониманию истинной сущности и структуры этого феномена после проделанной нами работы. Общие представления постепенно заменялись научным пониманием и системным видением коммуникативных умений, их места и роли в структуре профессиональной деятельности учителя.

Сопоставление результатов начального, промежуточного и итогового срезов самооценки и экспертной оценки свидетельствует о значительном росте числа студентов, у которых значительно возрос коммуникативный уровень, свидетельствовавший о профессиональном становлении их личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бургин М.С. Электронный помощник классоведа / М.С. Бургин, О.Н. Хорошковская, Г.В. Степанко // Початкова школа. – 1990. – № 7. – С. 36–50.
2. Ильин Е.Н. Шаги навстречу. Из опыта работы учителя / Е.Н. Ильин. – М. : Просвещение, 1986. – 32 с.
3. Каплинский В.В. Отбор и анализ педагогических ситуаций в процессе профессиональной подготовки учителя в высшей школе / В.В. Каплинский // *Inovativny výskum v oblasti Vzdelávania a sociálnej práce; Sládkovičovo, Slovenská republika, 2017.* – S. 124–127.
4. Каплинский В.В. Педагогічні ситуації як засіб формування комунікативних умінь у процесі вивчення педагогіки / В.В. Каплинский // *Особистісно-професійний розвиток майбутнього вчителя : [колективна монографія].* – Вінниця : ТОВ «Ніланд ЛТД», 2014. – С. 158–190.
5. Караковский В.А. Любимые мои ученики / В.А. Караковский. – М. : Знание, 1987. – 80 с.
6. Lazarenko N.I. Higher Education in Ukraine: Ensuring the Quality of Education / N.I. Lazarenko, V.V. Kaplinski // *International Scientific-Practical Conference Theoretical and applied researches in the field of pedagogy, psychology and social sciences : Conference Proceedings, December 28–29, 2016.* – Kielce : Holy Cross University, 2016. – P. 98–101.
7. Мільто Д.О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : [посібник] / Д.О. Мільто. – Кіровоград : Умекс ЛТД, 2013. – 156 с.



УДК 378:147

ОБ'ЄКТИВНІ ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ ТУРИСТИЧНОЇ ГАЛУЗІ

Козубенко К.В., аспірант, викладач

Вінницький торговельно-економічний коледж

Київського національного торговельно-економічного університету

У статті проаналізовано різні підходи науковців щодо визначення педагогічних умов та їх класифікацій. Охарактеризовано педагогічні умови, що будуть сприяти формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців із туристичного обслуговування. Розглянуто комунікативну компетентність як найважливіший складник професійної компетентності фахівців із туристичного обслуговування.

Ключові слова: комунікативна компетентність, професійна компетентність, об'єктивні педагогічні умови, мотиваційні, організаційні, методичні умови та залучення студентів до практик, фахівці з туристичного обслуговування.

В статье проанализированы разные подходы ученых относительно определения педагогических условий и их классификаций. Охарактеризованы педагогические условия, которые будут способствовать формированию коммуникативной компетентности будущих специалистов по туристическому обслуживанию. Рассмотрена коммуникативная компетентность как важнейшая составляющая профессиональной компетентности специалистов по туристическому обслуживанию.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, профессиональная компетентность, объективные педагогические условия, специалисты по туристическому обслуживанию.

Kozubenko K.V. OBJECTIVE PEDAGOGICAL CONDITIONS OF COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF SPECIALISTS IN THE TOURISM INDUSTRY

The article analyzes different approaches of scientists to determine the pedagogical conditions and their classifications. The pedagogical conditions, which will promote the formation of communicative competence of future specialists in tourist services, are described. The communicative competence is considered as the most important component of professional competence of specialists in tourist services.

Key words: communicative competence, professional competence, objective pedagogical conditions, in particular motivational, organizational, methodological conditions and involvement of students in practical training, specialists in tourist services.

Постановка проблеми. Одним із пріоритетних напрямів особистісного розвитку фахівця-туриста є розвиток та вдосконалення його комунікативної компетентності, тому що сучасного фахівця з туристичного обслуговування «не можна уявити без таких рис, як комунікабельність, уміння спілкуватися з людьми, розуміти їх потреби, інтереси» [14, с. 82].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Якість підготовки студентів-туристів як суб'єктів професійної діяльності залежить від начального процесу та рівня компетентності самого викладача. Тому процес формування комунікативної компетентності студентів-туристів буде проходити ефективно в разі створення та дотримання певних педагогічних умов. Ця проблема неодноразово ставала предметом дослідження таких науковців: Ю. Бабанського, В. Мадзігона, О. Назарової, В. Полонського.

Постановка завдання. Мета – виокремити та охарактеризувати педагогічні умови, що будуть сприяти формуванню комунікативної компетентності майбутніх фахівців із туристичного обслуговування.

Виклад основного матеріалу. Розкриємо поняття «умова» з точки зору філософських, психолого-педагогічних наукових джерел. У філософському словнику «умова» визначається як категорія, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає й існує [15, с. 703].

Поняття «умова» у Великому тлумачному словнику сучасної української мови трактується так: «Необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення, створення, утворення чогонебудь або сприяють чомусь» [2, с. 1295].

Погоджуємося з думкою науковця, який у словнику з освіти та педагогіки «умова» трактує як сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку; виховання і навчання, формування особистості [11, с. 36].

Термін «педагогічні» вказує на те, що на певну особистість здійснюватиметься навчально-виховний вплив за визначеною сукупністю умов, зокрема відбуватиметься



пізнавальна, навчальна діяльність студентів-туристів, спрямована на формування та вдосконалення в них отриманих знань, умінь і навичок. Студенти повинні отримувати такі професійні знання, уміння та навички, які б відповідали розвитку економічної, соціальної, культурної, релігійної сфери. Погоджуємося з думкою В. Мадзігона, що «система освіти і науки має не лише постійно адаптуватися до соціально-економічної ситуації в державі, а й випереджати ці процеси, формуючи їхню суть і кадрове забезпечення» [8, с. 5]. З вищесказаного розуміємо, що запровадження педагогічних умов допоможе підготувати висококваліфікованих фахівців із туристичного обслуговування, що має виявлятися в комунікативній професійній компетентності.

Науковцями було доведено, що педагогічними умовами можна вважати «обставини, від яких залежить і на основі яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості» [5, с. 291].

О. Повідайчик обґрунтувала низку педагогічних умов, реалізація яких позитивно впливає на підвищення ефективності навчально-виховного процесу. Йдеться про створення інформаційного середовища, забезпечення професійної спрямованості дисциплін, розробку та використання модульних програм курсів, забезпечення взаємозв'язку між фаховими та загальними дисциплінами [10, с. 16].

Погоджуємося з думкою С. Карпенчука, що «педагогічна умова – це така обстановка в аудиторіях, кабінетах, де відбуваються виховні заходи, зокрема кураторські години, під час яких у тісній взаємодії подана найкраща сукупність психологічних і педагогічних факторів (середовища, засобів, взаємовідносин тощо), що забезпечує можливість викладачу організувати активну діяльність студентів. Такі умови створюються з урахуванням фізіології, психології особистості, вимог педагогії до організації процесу виховання і навчання» [6].

Під поняттям «педагогічні умови» будемо розуміти сукупність внутрішніх та зовнішніх факторів педагогічного процесу, що здійснюють безпосередній вплив на формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця із туристичного обслуговування. Розглянемо різні складові педагогічних умов, що забезпечують формування комунікативної компетентності майбутніх спеціалістів-туристів. Зауважимо, що нами виокремлені та опрацьовані педагогічні умови різних спеціальностей, серед яких найбільш адекватними для формування комунікативної компетентності в майбутніх фахівців із туристичного обслуговування є такі: створення сприятливих педагогічних та психологічних умов навчання; вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики з точки зору визначення компетентностей, необхідних для успішної професійної діяльності в сфері туризму; соціальне замовлення в аспекті досліджуваної пробле-

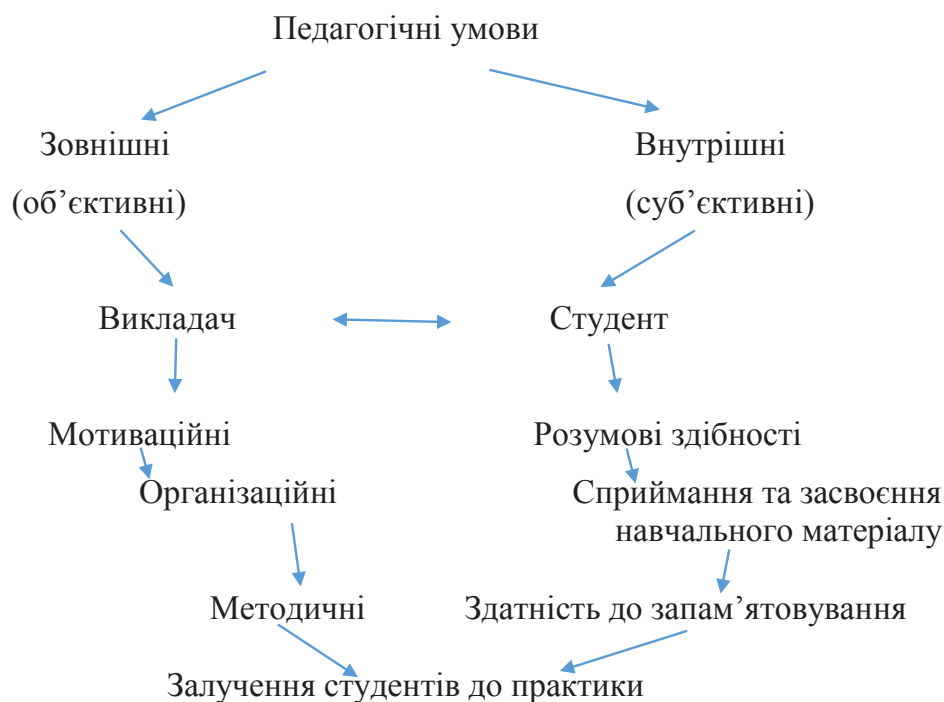


Рис. 1



ми (формування компетентного фахівця з туристичного обслуговування, здатного до креативних рішень); встановлення внутрішніх і міжпредметних зв'язків різних дисциплін з акцентом на мовну підготовку; вимоги до професійних знань, умінь і навичок, із наданням особливого значення комунікативній компетентності фахівця; мовна компетентність як базова в структурі професійної комунікативної компетентності фахівця з туристичного обслуговування повинна бути пов'язана з усвідомленням професійного ідеалу спеціаліста цієї сфери діяльності; реалізація професійних якостей фахівців із туристичного обслуговування через взаємодію понять «клієнт-фахівець», «фахівець-клієнт». Розглянемо більш детально вплив педагогічних умов на формування комунікативної компетентності студента-туриста (див. рис. 1)

На нашу думку, щоб забезпечити формування комунікативної компетентності в майбутніх фахівців із туристичного обслуговування, необхідно створити такі педагогічні умови навчання, які б охоплювали всі сфери життєдіяльності особистості, в яких би вона зуміла себе виявити. Погоджуємось із думкою В. Кручек про те, що фактори мають потенційну здатність вплинути на перебіг психолого-педагогічних процесів, дієвість їм забезпечують певні педагогічні умови.

Такими факторами передусім вважаємо зовнішні та внутрішні. Зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) є неподільні у своїй значимості. Зовнішні – по-перше, це економічний стан країни; по-друге, – це ті, що створює навчальний заклад, зокрема його престиж, матеріально-технічне забезпечення навчальних аудиторій. Внутрішні умови стосуватимуться як викладачів, так і студентів. Викладач має завжди вміти керувати своїми особистими проблемами, котрі ніколи не мають стояти на перешкоді до професійної майстерності. Для студентів – це бажання вчитися, їх рівень знань, інтелекту, вихованості тощо.

Завдання викладача – надавати освітянські послуги відповідно до навчального плану, керувати процесами творчого пошуку, йдучи від простого до складного: створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості студента, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати дедалі складніші творчі завдання. Від вміння викладача правильно вмотивувати вивчення предмету буде залежати результат навчальної діяльності студентів-туристів. Зауважимо, що для майбутніх фахівців цієї

галузі вивчення кожного предмета є надзвичайно вагомим. Викладач повинен чітко визначати мотивацію конкретної теми. Такої ж думки і науковець Є. Проворова. Вона зазначала, що «саме мотивація надає комунікативній діяльності яскраво вираженого особистісного характеру, виступає провідною умовою як професійного зростання педагога в цілому, так і формування комунікативної компетентності» [12, с. 86].

Вагомим є енциклопедичне тлумачення поняття «мотивація учіння», яка визначається як складна система спонукань, що зумовлює спрямування активності індивіда на отримання, перетворення та збереження нового досвіду (знань, умінь, способів дій, вражень, уподобань) [4, с. 528].

Вважаємо, що процес формування комунікативної компетентності в майбутніх фахівців із туристичного обслуговування буде успішним за умови створення на заняттях, з одного боку, комфортного психологічного клімату, а з іншого, – позитивного емоційного настрою під час вивчення нової теми. Із цією метою викладач повинен провести спеціальну емоційну бесіду чи тренінг, які вмотивують подальшу роботу студентів на занятті.

Отже, студент-турист, маючи чітку мотивацію навчального процесу, формується не як майстер слова взагалі, а як фахівець, що володіє комунікативною компетентністю. Мотиваційний етап спрямований на усвідомлення студентами необхідності формування комунікативної компетентності та підвищення мотивації оволодіння нею. Передусім мотивація формування комунікативної компетентності забезпечує змістовність, постійність, цілісність, особистісну значущість майбутньої професійної діяльності.

На думку С. Рубінштейна, весь хід навчання суттєво обумовлений тими специфічними ставленнями, які складаються в учня в процесі навчання до навчального матеріалу, вчителя [13, с. 15]. Тому друга педагогічна умова – організаційна займає в педагогічній діяльності викладача вагоме місце. На реалізацію цієї умови впливають організаторські здібності викладача, його інтелект, креативність, особисті якості. Адже згідно з теорією Б. Ананьева особистість педагога, його вплив, процес навчання, особистість того, хто навчається, знаходяться в нерозривній єдності [1, с. 30].

Організаційна діяльність викладача на занятті – це: насиченість заняття ТЗН, наявними посібниками; знання методики викладання різних типів занять; знання монологічного та діалогічного мовлення; використання організаційних вимог заняття



(зміна видів діяльності на занятті, врахування індивідуальних і психологічних особливостей студентів під час формування знань, умінь і навичок і їх перевірки і тощо); використання випереджаючих завдань; наявність зворотного зв'язку на занятті і його рівень; знання предмету викладачем і рівень його педагогічної майстерності; застосування занять у нестандартних умовах; мова викладача тощо. Усі ці складові частини навчального заняття потрібно вдало використати, щоб вони впливали на формування комунікативної компетентності майбутнього фахівця з туристичного обслуговування. У цьому випадку погоджуємось із думкою Н. Волкової, що «майже всі педагогічні вміння, зокрема комунікативні, так чи інакше пов'язані з комунікативною діяльністю педагога, що пояснюється її специфічною спрямованістю – психологічною готовністю вчителя до організаторсько-комунікативної діяльності, яка є найважливішою умовою реалізації його інших педагогічних умінь» [3, с. 40]. Тому педагогічне спілкування викладача та студента виступає як засіб реалізації педагогічної діяльності завдяки комунікативній компетентності та професійності вчителя. На даному етапі слушно застосувати особистісний підхід до кожного студента. Особистісний підхід розуміють як допомогу вихованцеві в усвідомленні себе як особистості, у виявленні, розкритті її можливостей, становленні самосвідомості, здійсненні особистісно значущих і суспільно прийнятних самостановлення, самореалізації, самоствердження» [9, с. 280], бажання студентами вдосконалення навиків комунікативної компетентності.

Наступною педагогічною умовою, яка допоможе сформувати комунікативну компетентність у майбутніх фахівців із туристичного обслуговування, є методична. Методичні умови пов'язані з презентаційною компетентністю викладача, навчально-методичним забезпеченням педагогічного процесу; визначаються як сукупність форм, методів, засобів навчання, спрямованих на формування професійних умінь, навиків; на розвиток та вдосконалення всіх складників комунікативної компетентності. Будувати заняття необхідно таким чином, щоб усі його компоненти були спрямовані на формування комунікативної компетентності. Розуміємо, що в сучасній освіті є багато сучасних форм та методів проведення навчальних занять. Але незважаючи на розмаїття нововведень, основною формою організації навчальної діяльності досі є заняття. Сучасне заняття – демократичне, на якому переважає діалог. Методика проведення занять для студентів-турис-

тів має базуватися на стосунках у системі «викладач-студент», «студент-викладач», «студент-студент. На думку В. Кручек, така система стосунків має бути побудована на гуманістичних засадах, висока комунікативна компетентність викладацького складу зумовлює продуктивність роботи з формування комунікативних умінь [7, с. 67]. Крім того, в таких стосунках викладач повинен бути взірцем, і тоді студент усі його знання та вміння буде намагатися засвоїти. У вищих навчальних закладах, що готують висококваліфікованих спеціалістів із туристичної сфери діяльності, викладач є основною персоною, що на неї покладено відповідальне завдання – сформувати і вдосконалити навички комунікативної компетентності впродовж усього навчання у закладі. Розуміємо, що основна форма таких стосунків – спілкування, яке є рушійною силою на будь-якому занятті.

Формування й постійне вдосконалення комунікативної компетентності студентів-туристів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх фахівців із туристичного обслуговування.

Висновки і перспективи (Discussion).

Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців-туристів здійснюється під впливом педагогічних об'єктивних (зовнішніх) умов. Високий рівень її сформованості допоможе реалізуватися студентам як висококваліфікованим, так конкурентоспроможним спеціалістам на ринку праці.

Перспективи подальших досліджень можуть бути пов'язані з розробкою моделі формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців із туристичного обслуговування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Избр. психол. тр. / Академия педагог. и социальн. наук, Моск. психол.-социал. Ин-т; А.А. Бодалев (ред.) – М., 1996. – 384 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з Дод., допов. на CD) / Уклад. і головн. ред. В.Т. Бусел. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація : навчальний посібник / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2006. – 256 с.
4. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук. ; гол. редактор В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Загребельна Л.В. Педагогічні умови підготовки майбутніх менеджерів у економічних навчальних закладах / Л.В. Загребельна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. Праць ; редкол.: І.А. Зязюн (голова) [та ін.]. – Київ-Вінниця : Планер, 2005. – Вип. 8 – 547 с.



6. Карпенчук С.Г. Теорія і методика виховання : [навч. посіб.] / С.Г. Карпенчук. – [2-ге вид.]. – К. : Вища школа, 2005. – 314 с.

7. Кручек В.А. Формування комунікативних умінь студентів вищих аграрних закладів освіти в процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В.А. Кручек. – К., 2004. – 214 с.

8. Мадзігон В. Педагогічна наука: пошуки, здобутки, завдання / В. Мадзігон // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 1-2. – С. 5.

9. Педагогіка: большая современная энциклопедия / Сост. У.С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2005. – 720 с.

10. Повідайчик О.С. Формування інформаційної культури майбутнього соціального працівника в процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здо-

буття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / О.С. Повідайчик ; Ужгородський нац. ун-т. – Тернопіль, 2007. – 200 с.

11. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – М. : Высш. шк., 2004. – 512 с.

12. Проворова Є.М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього чителя музики : дис. канд. пед. наук / Є.М. Проворова. – К., 2008 – 248 с.

13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 1. – 485 с.

14. Свитич Л.Г. Професія : журналіст: уч. посіб. / Л.Г. Свитич. – М. : Аспект Пресс, 2003. – 255 с.

15. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г.С. Сковороди ; редкол.: В.І. Шинкарук (голова) та ін. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.

УДК 615.15:37

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-ФАРМАЦЕВТІВ

Коняшина І.Б., аспірант кафедри
педагогіки та освітнього менеджменту
Центральноукраїнський державний педагогічний
університет імені Володимира Винниченка

У зв'язку з провідними тенденціями в сучасній освітній сфері система підготовки фахівців із будь-якої професії, спеціальності, галузі потребує професійної компетентності, реалізації ефективного навчально-виховного процесу, професійної підготовки висококваліфікованих фахівців фармацевтів, орієнтир на працевлаштування.

Ключові слова: професійна компетентність фармацевта, інноваційні технології, професійна підготовка фармацевта.

В связи с ведущими тенденциями в современной образовательной сфере система подготовки специалистов в любой профессии, специальности, отрасли требует профессиональной компетентности, реализации эффективного учебно-воспитательного процесса, профессиональной подготовки высококвалифицированных специалистов фармацевтов, ориентир на трудоустройство.

Ключевые слова: профессиональная компетентность фармацевта, инновационные технологии, профессиональная подготовка фармацевта.

Konyashyna I.B. FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCY OF FUTURE FACTORS OF PHARMACEUTICALS

Due to the leading tendencies within modern education, the system of professional preparation of the specialists in any field needs professional competency, implementation of effective educational process in preparation of highly qualified specialists, employment orientation

Key words: pharmacist's professional competency, innovative technologies, pharmacist's professional training.

Постановка проблеми. Подальший розвиток соціально-економічних перетворень в Україні, формування нової моделі освіти потребують і ставлять принципово нові вимоги до процесу підготовки фахівців фармації.

Професія фармацевта є соціально важливою, оскільки вона спрямована на збе-

реження та зміцнення здоров'я людей, попередження та профілактику захворювань і має свої характерні особливості.

Одним з основних чинників, що впливають на зміст і технологію підготовки фахівців фармації, є інтеграція вищої освіти у світову систему при збереженні і розвитку досягнень та традицій української вищої школи.



Головною метою діяльності вищих навчальних закладів, зокрема коледжів, є підготовка освіченого, творчого фахівця, зорієнтованого на особистісний та професійний саморозвиток, а також формування системи цінностей, в якій здоров'я людини та його збереження є пріоритетними.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема компетентності ґрунтовно досліджена в роботах С.У. Гончаренко, О.М. Дахіна, А.К. Маркова, В.Л. Сліпчука та ін. Сучасними підходами до проблеми компетентності опікуються А.В. Василюк, Л.Г. Кайдалова, О.В. Овчарук. Питання професійної підготовки на основі компетентнісного підходу розглянуто в працях В.М. Аніщенко, Н.М. Бібік, М.П. Васильєвої, Н.В. Дементьева А.М. Михайличенко та ін. Визначення ключових компетентностей подано в роботах І.А. Зимньої, Е.Г. Ісламгалієва, Г.К. Селевко, П.І. Третьякова, Л.В. Філіпової, А.В. Малецького та ін.

Постановка завдання. Мета статті – формування професійної компетентності майбутніх фахівців-фармацевтів у галузі та обґрунтування сучасних тенденцій у вирішенні цих питань.

Виклад основного матеріалу. Перехід на ринкові відносини, ускладнення економічних зв'язків, а також інтенсивний розвиток виробничих сил приводить до необхідності формування якісного компетентного конкурентоспроможного інноваційного творчого потенціалу фахівця.

Основною ідеєю концепції вищої освіти є підготовка кваліфікованого працівника відповідного рівня і профілю, конкурентоздатного на ринку праці, компетентного, відповідального, який вільно володіє своєю професією й орієнтується в суміжних галузях діяльності, здатного до ефективної роботи зі спеціальності на рівні світових стандартів, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності.

Кожній людині для успішної, якісної, творчої роботи потрібна мотивація. Одною з проблем у підготовці будь-якого фахівця є відсутність мотивації.

Світовий досвід господарювання країн, які досягли стабілізації в економіці, демонструє, що економічний і соціальний прогрес залежить не стільки від систем управління якістю, організації виробництва, його технічного оснащення, скільки від творчої активності людини, її бажання працювати з високою трудовою віддачею, ентузіазмом, прагненням до постійного оновлення знань та їхньої реалізації в трудовому процесі. У даний час пріоритетна роль належить розвитку інноваційної діяльності, що потре-

бує нових прогресивних знань, кваліфікаційних навиків і високої професійної компетентності, майстерності кадрів [5, с. 4].

Сьогодні ситуація в країні така, що молодому фахівцю в його професійній діяльності практично завжди доводиться застосовувати знання не тільки за фахом, але бути компетентним в інших галузях. Завтра ж від нього буде потрібно постійне відновлення своєї кваліфікації, здобуття додаткових знань і навичок.

Розглядаючи професійну компетентність як володіння знаннями, уміннями, нормативами, необхідними для виконання професійних обов'язків, психологічними якостями, включає в себе знання, уміння й навички, єдність теоретичної та практичної готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності.

Формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів триває протягом усього професійного становлення особистості та професійної діяльності фахівців.

Для майбутніх фармацевтів компетентнісний підхід полягає в набутті та розвитку під час навчання набору ключових, загально-галузевих та предметних компетентностей, які визначають його успішну професійну діяльність. Професійні компетентності включають знання, уміння, ініціативність, співпрацю, здатність до роботи в колективі, комунікативні здібності, вміння вчитися, оцінювати, логічно мислити, відбирати і використовувати відомості.

Психологи і педагоги, які досліджують проблему професійної компетентності, визначають її як складне, інтегроване особистісне утворення, яке має багато складових [8, с. 136].

Для сучасної фармацевтичної галузі потрібен фахівець, який здатний максимально використовувати свій потенціал, мобільність, проявляти гнучкість, конкурентоспроможність та професійну компетентність. Професійна компетентність фармацевта, як і провізора, – це особистісне утворення, яке забезпечує якісне виконання фахівцем професійної діяльності і включає аналітичні, комунікативні процеси та забезпечує процес розвитку і саморозвитку особистості. Вона складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечують ефективне виконання професійної діяльності, можливість вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

На основі практичного досвіду сьогодні потрібна нова одиниця виміру професійної підготовки спеціаліста, оскільки знання, вміння та навички вже не можуть повністю



продемонструвати й визначити рівень якості освіти, тобто відповідати сучасним соціально-економічним умовам і вимогам підприємств. Однак професійні знання, вміння та навички є ключовими категоріями, важливими складовими частинами поняття «професійна компетентність». Знання, яких набув майбутній спеціаліст у процесі професійної підготовки, мають особистісну значущість, перетворюються на переконання, стають мотивом його поведінки, що проявляється в практичній діяльності.

Компетентний спеціаліст є також індивідуальністю, яка усвідомлює єдність теоретичної та практичної готовності та проєктує своє майбутнє. Отже, знання, уміння та навички є засобом діяльності, матеріалом для формування особистості, причому знання визначаються не тільки як певний обсяг інформації, а як уявлення про світ, що накладається на власний соціокультурний, духовний досвід індивіда.

На думку В.А. Адольфа [1], А.К. Маркової [6], Л.М. Мітіної [7], Н.Ф. Тализіної [10], загальна характеристика професійної компетентності свідчить про те, що вона передбачає залучення людини до загального світу цінностей, і саме в цьому просторі людина реалізує себе як спеціаліст, професіонал. В основі концепції професійної компетентності лежить ідея виховання компетентного працівника, який не лише має необхідні знання, уміння, навички, але й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях. В умовах конкуренції основними пріоритетами фахівця стосовно професійної компетентності з'являються вміння пристосовуватися до швидких змін і нових потреб ринку праці, бути освіченим щодо інформації, уміти її аналізувати, активно діяти, швидко приймати рішення й навчатися упродовж всього життя [11]. На нашу думку, професійна компетентність спеціаліста є складним інтегральним, інтелектуальним, професійним і особистісним утворенням, яке формується в процесі його професійної підготовки в навчальному закладі, проявляється, розвивається і вдосконалюється в професійній діяльності, а ефективність її здійснення суттєво залежить від видів його теоретичної, практичної та психологічної підготовленості до неї, особистісних і індивідуально-психологічних якостей, сприйняття цілей, цінностей, змісту й особливостей цієї діяльності.

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що найчастіше професійну компетентність розглядають як одну із сходинок професіоналізму, тобто як систему знань, умінь, навичок, способів діяльності, психологічних якостей, необхідних для професійної діяльності.

Продовжуючи почату вище думку, пояснимо, що професіоналізм діяльності виявляє свою сутність як мистецтво формувати засобами своєї професійної діяльності продуктивний результат роботи, вирішували професійні, соціальні й особистісні проблеми; психологічна та особистісна якість, яка характеризується не стільки професійними знаннями, навичками, скільки непередаваним мистецтвом постановки і вирішення професійних завдань, особливим розумінням дійсності в цілому і складних ситуацій діяльності [3].

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами було виділено деякі означення, що найбільш вичерпно характеризують поняття професіоналізму: міра і ступінь досконалості, якої досягає людина в процесі своєї діяльності, коли підіймається на вищу сходинку майстерності, стає авторитетом, майстром у своєму роді заняття [4, с. 256]; інтегральна характеристика людини, що передбачає наявність високого рівня здійснення її професійної діяльності та життєву зрілість її особистості [9, с. 274].

Отже, «професіоналізм» розглядаємо як результат організаційної і цілеспрямованої діяльності, що передбачає формування особистості, яка має високий рівень професійної компетентності і здатна продуктивно вирішувати соціальні, професійні й особистісні завдання.

За класифікацією психологів професія фармацевта відноситься до професій типу «людина-людина», де спілкування набуває професійної значущості. Ефективне спілкування фармацевта визначається рівнем сформованості його комунікативної компетентності.

Якість обслуговування відвідувачів аптечних закладів – це пряма тенденція розвитку конкурентного середовища, яка впливає на виконання фармацевтом його професійних обов'язків. Саме тому у фахівця мають бути сформовані всі відповідні професійні компетентності, які дають йому змогу бути впевненим у собі, своїх силах, від яких залежить конкурентноздатність самого фахівця.

Комунікативна компетентність є вагомим складовою частиною професійної компетентності, яка має в кожному виді діяльності свою специфіку.

Альохіна Н.В. стверджує, що важливою складовою частиною професійної компетентності фахівця є комунікативна компетентність, яка створює соціально-психологічну основу взаємодії і сприяє інтенсивному включенню особистості у виробничу діяльність, забезпечуючи її якісний результат [2, с. 54].



Аналізуючи наукові дослідження, можна констатувати наявність у сучасній науці різних підходів щодо комунікативної компетентності фахівця. Однією із структур є трикомпонентна структура комунікативної компетентності, розроблена Б. Шпітсбергом та В. Купахом [12]. На думку вчених, структурними компонентами комунікативної компетентності особистості виступають знання (усвідомлення того, яка комунікативна поведінка є найбільш влучною в конкретній ситуації), вміння (здатність застосувати цю поведінку в даному контексті) та мотивація (прагнення ефективної та компетентної комунікації).

Таким чином, комунікативна компетентність поєднує життєві цінності, мотиви, знання, вміння та навички і риси та якості людини. Найбільш вагомими складовими частинами є вміння та готовність будувати контакти з людьми, спілкуватися, управляти своїм емоційним станом, вирішувати конфліктні ситуації тощо. При цьому важливо давати правильну самооцінку та об'єктивно оцінювати інших людей. Ефективним є спілкування, коли людина спочатку націлена на позитивну розмову, здатна аналізувати свої вчинки і вчинки партнерів під час спілкування [2, с. 53].

Особливе місце комунікація займає в професійній діяльності фахівців фармацевтичної галузі. Від того, наскільки вони грамотно побудують своє спілкування з відвідувачами, залежить результат їх професійної діяльності, взаємовідносини з представниками різних фармацевтичних організацій, аптечних закладів, психологічний клімат у колективі.

Висновки. Запорукою формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармацевтів виступає успішний особистісний розвиток індивіда, його розвивальний та усвідомлений міжособистісний досвід, який органічно пов'язаний із формами міжособистісної поведінки та здібностями фахівця. Комунікативна компетентна діяльність фахівців фармацевтичної галузі передбачає наявність певних знань із психології, вміння застосовувати ці знання на практиці.

Отже, на наш погляд, поняття «професійна компетентність» включає в себе єдність теоретичної та практичної готовності

майбутнього фахівця до професійної діяльності, що ґрунтуються на професійних знаннях, вміннях і навичках. Вона передбачає усвідомлене прагнення особистості до даної професійної діяльності, забезпечує її ефективне виконання та дає можливість вирішувати проблеми різної складності на основі наявних знань та досвіду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Адольф В.А. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя / В.А. Адольф // Педагогика. – 1998. – № 1. – С. 72.
2. Альохіна Н.В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців / Н.В. Альохіна // Проблеми сучасної педагогічної освіти. – Х., 2013. – 51-56 с.
3. Белікова Н., Зозуля Н. Сучасні тенденції професійної підготовки майбутніх фахівців з документознавства та інформаційної діяльності / Н. Белікова // Освіта регіону Політологія психологія комунікацій. – 2014. – № 1-2. – 14 с.
4. Белолипецкий В.К. Этика и культура управления : учебно-практическое пособие / В.К. Белолипецкий, Л.Г. Павлова. – М. : ИКЦ «Март», 2004. – 384 с.
5. Колот А. Інноваційна праця та інтелектуальний капітал у системі факторів формування економіки знань / А. Колот // Україна: аспекти праці. – 2007. – № 4. – 4 с.
6. Маркова А.К. Психологические критерии и степени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
7. Митина Л.М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособ / Л.М. Митина, Г.В. Митин, О.А. Анисимова. – М. : ИЦ «Академия», 2005. – 368 с.
8. Пляка Л.В. Професійна компетентність як фактор формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців / Л.В. Пляка, В.О. Тюріна: матеріали VI Міжнародної науково-практичної конференції [«Молодіжна політика: проблеми і перспективи»] Д., 2009. – С. 135–137.
9. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
10. Талызина Н.Ф. Пути разработки профиля специалиста / Н.Ф. Талызина. – Саратов, 1987. – 173 с.
11. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / Пер. с англ. Под ред. В.А. Спивака. – СПб. : Питер, 2002. – 336 с.
12. Spitzberg, B.H., & Cupach, W.R. Interpersonal communication competence [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.uky.edu/~drlane/capstone/interpersonal/competence.htm>.



УДК 373.5: 821.161.2

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ УКРАЇНСЬКОЇ ЛІТЕРАТУРИ В УМОВАХ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ

Лілік О.О., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри української мови і літератури
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Автор статті аналізує особливості здійснення міждисциплінарної інтеграції в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури. Досліджує проблему визначення поняття інтеграції у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі, описує рівні міжпредметної інтеграції. В основу авторської концепції покладено ідею, що для ефективного застосування міждисциплінарної інтеграції необхідно поєднати методологічний, теоретичний і практичний блоки, які утворюють системну цілісність. Автор обґрунтовує переваги використання запропонованої моделі міждисциплінарної інтеграції в процесі професійної підготовки майбутніх учителів-філологів до роботи з теоретико-літературними поняттями.

Ключові слова: *майбутні учителі української літератури, міждисциплінарна інтеграція, професійна підготовка, теоретико-літературні поняття.*

Автор статьи анализирует особенности осуществления междисциплинарной интеграции в профессиональной подготовке будущих учителей украинской литературы. Исследует проблему определения понятия интеграции в отечественной и зарубежной научной литературе, описывает уровни межпредметных интеграции. В основу авторской концепции положена идея, что для эффективного применения междисциплинарной интеграции необходимо совместить методологический, теоретический и практический блоки, которые образуют системную целостность. Автор обосновывает преимущества использования предложенной модели междисциплинарной интеграции в процессе профессиональной подготовки будущих учителей-филологов к работе с теоретико-литературными понятиями.

Ключевые слова: *будущие учителя украинской литературы, междисциплинарная интеграция, профессиональная подготовка, теоретико-литературные понятия.*

Lilik O.O. FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS OF UKRAINIAN LITERATURE ON THE BASE OF INTERDISCIPLINARY INTEGRATION

The author analyzes the peculiarities of the implementation of interdisciplinary integration in the training of future teachers of Ukrainian literature. Lilik O.O. explores the problem of defining the concept of integration in domestic and foreign scientific literature, describes the levels of inter-subject integration. The author's conception is based on the idea that for the effective application of interdisciplinary integration it is necessary to combine the methodological, theoretical and practical blocks that form the system integrity. The author substantiates the advantages of using the proposed model of interdisciplinary integration in the process of training future teachers of philology to work with theoretical and literary concepts.

Key words: *future teachers of Ukrainian literature, interdisciplinary integration, professional training, literary-theoretical concepts.*

Постановка проблеми в загальному вигляді. На сучасному етапі постає необхідність реформування системи середньої і вищої освіти відповідно до європейських стандартів на основі осмислення вітчизняного досвіду й використання світових традицій. Це актуалізує пошук і відбір змістового і процесуального компонентів професійної освіти майбутніх учителів української мови і літератури, оскільки процес реформування має бути спрямований на підвищення якості освіти, підготовку компетентних фахівців, здатних адекватно реагувати на вимоги суспільства. Однією з тенденцій сучасної освіти є інтеграція окремих предметів, установлення зв'язків між різними дисциплінами, що має забез-

печити системність і ґрунтовність набутих компетенцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема методологічного обґрунтування інтеграції перебуває в центрі уваги сучасних вітчизняних дослідників. На сьогодні в Україні сформувалася низка наукових напрямів із вивчення різних аспектів інтеграції, зокрема: О. Джулик досліджує системологічні аспекти інтеграції [3]); І. Зязюн визначив особливості інтеграційних процесів у вищій школі [5]); С. Гончаренко здійснив методологічне обґрунтування проблем інтеграції [2]); В. Моргун характеризує взаємозв'язок інтеграції та диференціації в освіті [7]); І. Козловська започаткувала дидактичну інтегратологію [6]. Окрім



того, дослідники вивчають особливості реалізації принципів міждисциплінарної інтеграції в професійній підготовці фахівців різних галузей. Результати аналізу наукової літератури свідчать, що проблема використання міждисциплінарної інтеграції як основи для професійної підготовки майбутніх учителів української літератури не знайшла відображення в сучасних педагогічних дослідженнях.

Постановка завдання. Метою запропонованої статті є визначення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів української літератури в умовах міждисциплінарної інтеграції. Зазначена мета передбачає розв'язання низки завдань, як-от: дослідити проблему визначення поняття «інтеграція» в освіті; розглянути засадничі положення міждисциплінарної інтеграції в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури; проаналізувати рівні міжпредметної інтеграції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний стан розвитку суспільства характеризується зростанням потоку інформації з різних сфер життя соціуму. Отже, постає необхідність упорядкування всієї інформації, що може здійснюватися шляхом інтеграції навчального матеріалу, метою якої стане мінімізація обсягу інформації, її упорядкування, систематизація.

Проблеми дослідження міждисциплінарної інтеграції в професійній освіті пов'язані, насамперед, із наявністю різних підходів до визначення поняття інтеграції у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі. На основі аналізу філософських словників зазначимо, що термін «інтеграція» (з латині *integration* – відновлення, наповнення, від *inter* – цілий) визначається як: поєднання, взаємозв'язок елементів в єдине ціле; процес наближення і зв'язку наук, що відбувається разом із процесами диференціації; взаємодоповнення окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в єдине ціле, що передбачає ускладнення і зміцнення зв'язків між ними.

Різновидом наукової інтеграції є педагогічна інтеграція, щодо якої в 1993 р. на сесії ЮНЕСКО було прийняте єдине визначення – органічний взаємозв'язок, взаємопроникнення, взаємовплив понять і теорій різних галузей знань, результатом якого є формування в студентів цілісного світогляду [1, с. 33]. У професійній педагогіці інтеграція обґрунтовується як процес і результат поєднання компонентів змісту освіти для отримання цілісних знань, умінь, навичок студентів за допомогою взаємозв'язку дисциплін, у результаті чого вони набувають нової якості [9, с. 186].

В енциклопедії професійної освіти подано таке визначення поняття «інтеграція сучасної науки»: «діалектично взаємопов'язаний із диференціацією процес взаємопроникнення структурних компонентів (наукової інформації, методології) різних галузей знань, що здійснюється на загальній соціально-гносеологічній і логіко-методологічній основі та супроводжується зростанням узагальненості і комплексності, ущільненості та організованості знань [11, с. 385]. Отже, в процесі інтеграції елементи утворюють цілісність не на основі їхньої функціонально-цільової подібності, а за принципом взаємодоповнення функціонування, на основі поглиблення і розвитку внутрішніх зв'язків. Інтегровані елементи не є простою сумою, оскільки інтеграція передбачає конвергенцію, комбінацію, синтез і врешті-решт – емерджентність як кінцевий результат, що полягає в появі нових якостей, невластивих наявним елементам.

Суттєві зміни характеру освіти на сучасному етапі, на думку В. Джумирко, зумовлюють використання в навчально-виховному процесі педагогічної інтеграції як найвищої форми прояву єдності цілей, принципів, змісту, форм організації процесу навчання і виховання. Її компонентами є дисципліни, науки, знання, які в умовах ВНЗ виступають у взаємозв'язку загальної і професійної освіти та реалізуються в міжпредметних, міжциклових і внутрішньопредметних зв'язках [4, с. 20]. Водночас будь-яка навчальна дисципліна є інтегрованою системою, компоненти якої слід розглядати як самостійні підсистеми, взаємодія яких утворює цілісну систему знань.

У контексті нашого дослідження педагогічна міждисциплінарна інтеграція розглядається як процес і результат поєднання структурних елементів змісту освіти для досягнення вищого рівня цілісності системи знань, умінь і навичок майбутніх учителів української літератури, формування цілісного наукового світогляду. Педагогічна інтеграція передбачає поєднання різних складників професійної освіти, управління ними з метою досягнення прогнозованих результатів.

Слід зазначити, що процеси інтеграції виникають як у межах уже наявної системи – в такому випадку вони сприяють підвищенню рівня її цілісності і організованості, так і в процесі виникнення нової системи з раніше не пов'язаних елементів. Складові частини інтегрованої системи мають різний рівень автономності. У процесі інтеграції кількість елементів та інтенсивність взаємозв'язків і взаємодій між ними можуть змінюватися.



Професійну освіту майбутніх учителів української літератури ми розглядаємо як уже сформовану систему, яка, проте, потребує перегляду й реформування відповідно до реалій сьогодення. Уважаємо, що концептуальним підґрунтям, на якому мають відбуватися трансформації, є міждисциплінарна інтеграція. С.У. Гончаренко вважав, що передумовою для її застосування є систематичне та цілеспрямоване використання міжпредметних зв'язків, яке сприятиме перебудові навчального процесу. Дослідник виокремив різні типи міждисциплінарних зв'язків, як-от: попередні (процес навчання будується на навчальному матеріалі, що вже відомий із попередніх дисциплін), супутні (під час розгляду проблемних питань залучається матеріал із суміжної дисципліни) та перспективні (знання, які студенти використовуватимуть, вивчаючи новий предмет у майбутньому) [2, с. 11].

Ю. Тюнников вважає, що інтегративні зв'язки необхідно класифікувати відповідно до домінуючої ознаки і виділяє такі типи інтеграції: предметна (формування цілісних уявлень про соціальну, природну і технічну сфери об'єктивної дійсності); понятійна (формування комплексних багатоконпонентних понять); світоглядна (поєднання сукупності наукових фактів, гіпотез, законів, теорій для формування єдиної картини світу); діяльнісна (сукупність різних видів діяльності, постановка і вирішення міжпредметних пізнавальних завдань); концептуальна (поєднання світоглядних, теоретичних і практичних елементів, які є основним регулятором поведінки у життєдіяльності) [10, с. 21].

У контексті підготовки майбутніх учителів української літератури ми розглядаємо педагогічну інтеграцію змісту освіти в трьох аспектах: інтеграція змісту навчання (рівень навчальних дисциплін (історико-літературних й теоретико-літературних, а також педагогічних і методичних) і навчального матеріалу); інтеграція способів діяльності (уміння й навички оперувати літературознавчими поняттями під час аналізу художнього твору, а окрім того, уміння й навички використовувати зазначені поняття на уроках української літератури, здатність навчити учнів оперувати цими поняттями); інтеграція ціннісно-світоглядних ставлень (рівень особистісного і професійного світогляду майбутніх учителів-словесників), результатом яких є засвоєні знання, уміння і навички, що є елементами інтегративної культури фахівця.

Узагальнюючи результати досліджень, зазначимо, що організація навчального

процесу на інтегрованій основі має такі переваги:

- інтегрований зміст навчання є інформаційно більш насиченим і спрямованим на формування в майбутніх учителів-словесників здатності мислити системно;

- інтегрований зміст навчання уможливує формування альтернативного мислення майбутніх учителів-філологів, що сприятиме об'єктивній оцінці фактів і пошуку принципово нових методів розв'язання поставлених завдань;

- організація навчально-виховного процесу на інтегрованій основі сприяє розвитку здатності виявляти загальне, усвідомлювати загальні тенденції й закономірності в різноманітних явищах і процесах;

- інтегроване навчання спрямоване на формування діалектичного мислення майбутніх учителів української літератури, яке дає змогу розв'язувати проблемні ситуації різного рівня складності;

- у процесі інтеграції образно-емоційного і логічного компонентів процесу навчання досягається цілісність сприйняття світу, залучення різних механізмів пізнавальної і науково-дослідницької діяльності;

- інтеграція різнохарактерного змісту сприяє формуванню ціннісного ставлення студентів-філологів до навчання, підвищенню рівня професійної мотивації.

Спираючись на вищезазначені положення, ми сформулювали концепцію дослідження, яка полягає в поетапному моделюванні системи професійної підготовки майбутніх учителів української літератури в умовах міждисциплінарної інтеграції відповідно до перспективних напрямів модернізації системи освіти на основі вітчизняних і світових стандартів.

Концептуальні засади дослідження об'єднують методологічний, теоретичний і практичний блоки. Методологічний відображає обґрунтування, взаємозв'язок та взаємодію наукових підходів до вивчення проблеми дослідження. У контексті нашого дослідження ми спираємося на такі методологічні підходи: компетентнісний, який застосовуватиметься з метою з'ясування закономірностей побудови і формування професійної освіти майбутніх учителів української літератури для формування фахової компетентності; аксіологічний – для впровадження в навчальний процес мотивації і ціннісних орієнтацій педагогічної діяльності як детермінантів процесу підготовки, що забезпечує активізацію мотиваційно-ціннісної сфери студентів-філологів; системний – для забезпечення єдності і цілісності всіх компонентів змісту та процесу професійної підготовки майбутніх учителів-філо-



логів; діяльнісний дасть змогу забезпечити необхідні умови поетапного входження майбутніх учителів-словесників у практичну діяльність і впровадження розроблених педагогічних умов для формування фахової компетентності.

Теоретичний блок має уможливити вивчення основних теоретичних понять, провідних теорій, ідей, науковий опис досліджуваного явища, його аналіз, узагальнення й синтез, а також дасть підстави для обґрунтування потреби в удосконаленні процесу професійної підготовки майбутніх учителів української літератури в умовах міждисциплінарної інтеграції. Практичний блок передбачатиме побудову моделі реалізації системи професійної підготовки майбутніх філологів в умовах міждисциплінарної інтеграції.

Побудова зазначеної моделі потребувала визначення провідних функцій міждисциплінарної інтеграції в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури, як-от:

- організаційна – уможлиблює організацію цілісного заняття з предметів циклу професійної підготовки, що охоплює засвоєні знання з різних навчальних дисциплін (теорії та історії літератури, філософії, історії України, педагогіки, методик навчання, історії української і світової культури);

- мотиваційна – сприяє розвитку позитивного ставлення студентів-філологів до теоретичної і практичної підготовки, саморозвитку як особистості і професіонала;

- професійно зорієнтована – дає змогу цілісно сприймати інформацію в процесі вивчення фахових дисциплін, яка сприятиме оптимізації та інтенсифікації професійної підготовки майбутніх учителів-словесників;

- пізнавальна – стимулює пізнавальні процеси, креативну та інтелектуальну діяльність, спрямовану на здобуття освіти.

Важливою складовою частиною моделі є рівні міждисциплінарної інтеграції. У педагогічному процесі Ю. Тюнников виокремлює три рівні інтеграції, а саме:

1) низький – рівень модернізації. Зміни у вихідному змісті навчальної дисципліни і навчально-виховному процесі мають частковий характер, оскільки основні елементи не змінюються, спостерігається слабкий зв'язок між компонентами; можливою є заміна будь-якого елемента з новим змістом, водночас структура змісту зберігає свої початкові ознаки (характеристики);

2) середній – рівень комплексування. У змісті проявляються різнобічні взаємозв'язки, інтегровані елементи, основні зміни на цьому рівні характеризуються як формування «структури в структурі»;

3) високий – синтез цілісного новоутворення. Для цього рівня характерна докорінна перебудова змісту дисципліни і синтез принципово нового дидактичного змісту. У процесі інтеграції відбувається «переспеціалізація» елементів груп, їх синтез, а характерною особливістю структури змісту є концентрація інтегрованих елементів у логічні зв'язки, що забезпечує перетворення всього змісту [10].

Рівні педагогічної інтеграції досліджує І. Пастирська, яка зазначає, що інтеграція здійснюється на трьох рівнях, основою яких є зіставлення змістового і процесуального елементів інтеграції [8, с. 14]. Перший – найвищий – рівень цілісності, результатом якого є формування нової навчальної дисципліни, що характеризується інтегрованістю та має власний предмет вивчення. Основним інтегровальним фактором на цьому рівні є комплексні (перехідні) науки, а педагогічна інтеграція є перехідним типом інтеграції загальної і професійної освіти.

Другим рівнем інтеграції змісту освіти є рівень дидактичного синтезу. Інтеграція навчальних дисциплін на цьому рівні здійснюється систематично на базі однієї з них. Водночас кожна дисципліна, що бере участь у цій взаємодії, зберігає свій статус та концептуальні основи. Дидактичний синтез характеризує не лише змістову інтеграцію навчальних дисциплін, а й визначає процесуальний синтез, що передбачає інтеграцію форм навчальних занять загальноосвітніх дисциплін.

Унаслідок цього обов'язковою є певна інтеграція методів і засобів навчання як структурних компонентів навчально-виховного процесу. Позитивними моментами цієї міжциклової взаємодії є ущільнення і концентрація навчального матеріалу, що забезпечує економію часу, посилення мотивації та уникнення перевантаження студентів.

Найнижчим рівнем інтеграції загальноосвітніх і професійних дисциплін є рівень міжпредметних зв'язків, характерною ознакою якого є асиміляція інструментарію (технічного і теоретичного). У межах такої інтеграції навчальна і базова дисципліни зберігають суверенітет в навчальному процесі. Її метою є актуалізація знань студентів, їх узагальнення та систематизація.

Спираючись на ці дослідження, можемо визначити рівні інтеграції під час засвоєння теоретико-літературних понять у шкільному курсі літератури.

1. Епізодична, чи локальна інтеграція на рівні окремих понять, визначень, структурних елементів. Наприклад, української і зарубіжної літератур, української літератури



й історії, української літератури й музичного мистецтва, української літератури й образотворчого мистецтва. Іншим проявом цього виду інтеграції є технологічна – поєднання методів, прийомів, жанрів різних видів мистецтва на рівні зображально-виражальних засобів.

2. Блокова, чи інтеграція середнього рівня, яка відбувається на рівні взаємопроникнення з декількох різних наукових галузей тем, ідей, методів, теорій. Вона може бути або тематична (наприклад, тема моря у літературі, музиці, живописі), або в контексті художніх систем (імпресіонізм у музиці, живописі, літературі; постмодернізм у літературі, живописі, кінематографі).

3. Комплексна, чи широкомасштабна інтеграція, яка відбувається на філософсько-світоглядному, культурологічному рівнях, на основі творчого обміну інформацією з різних галузей (природничих дисциплін, історії, мовознавства, фольклористики, етнології, філософії, культурології).

Отже, в результаті дослідження можемо визначити такі особливості застосування міждисциплінарної інтеграції в професійній підготовці української літератури до роботи з теоретико-літературними поняттями:

– послідовність і наступність засвоєної інформації з теорії літератури;

– актуалізація наявних знань, їх корегування відповідно до вимог шкільної програми з української літератури, активний розвиток асоціативних зв'язків у взаємозв'язку з образною (емоційною) сферою особистості;

– поступове зміцнення й поглиблення міжпредметних зв'язків з акцентом на світоглядному, психологічному, культурологічному аспектах;

– активізація всіх видів діяльності студентів-філологів, акцент на проблемному й розвивальному навчанні;

– комплексне поєднання методів контролю, самоконтролю, діагностики як під час аудиторних занять у процесі вивчення літерознавчих понять, так і під час виконання самостійної роботи і науково-дослідних завдань.

Висновки й перспективи подальших розвідок. Отже, на сучасному етапі розвитку міждисциплінарна інтеграція має стати каталізатором освітнього процесу у вищій школі, забезпечить комплексну підготовку майбутніх учителів української літератури.

Міжпредметна інтеграція в професійній підготовці майбутніх учителів української літератури охоплює широке коло питань: від здобуття теоретичних знань і формування практичних умінь і навичок застосування теоретико-літературних понять до формування особистісного і професійного світогляду.

Перспективи подальших досліджень у цьому напрямі полягають у більш детальному обґрунтуванні окремих рівнів міждисциплінарної інтеграції, розробленні навчально-методичного забезпечення для використання в навчальному процесі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века : подходы и практические меры : Всемирная конференция ЮНЕСКО // *Alma mater*. – 1993. – №3. – С. 29–36.
2. Гончаренко С.У. Теоретичні основи дидактичної інтеграції / С.У. Гончаренко, І.М. Козловська // *Педагогіка і психологія*. – 1997. – № 2. – С. 9–18.
3. Джулик О. Реалізація нових підходів до професійної освіти шляхом побудови інтегрованих спецкурсів / О. Джулик // *Педагогіка і психологія професійної освіти*. – Львів, 1997. – № 3. – С. 78–82.
4. Джумирко В.М. Міждисциплінарна інтеграція в навчанні / В.М. Джумирко // *Освіта. Технікуми, коледжі*. – 2011. – № 2(29). – С. 19–21.
5. Зязюн І.А. Філософія педагогічної наукової методології / І.А. Зязюн // *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. – 2007. – № 9. – С. 49–69.
6. Козловська І.М. Теоретичні і методичні основи викладання загальнотехнічних і спеціальних дисциплін: інтегративний підхід : монографія / І.М. Козловська. – Л. : Євросвіт, 2003. – 248 с.
7. Моргун В.Ф. Інтеграція та диференціація освіти : особистісний та технологічний аспекти / В.Ф. Моргун // *Постметодика*. – 2006. – № 4. – С. 9–10.
8. Пастирська І.Я. Інтеграція змісту предметів природничого і гуманітарного циклів як загальнопедагогічна проблема (кінець ХХ–початок ХХІ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / І.Я. Пастирська. – Ужгород, 2012. – 20 с.
9. Професійна педагогічна освіта : інноваційні технології та методики : монографія / [за ред. О.А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
10. Тюнников Ю.С. Существенные признаки и паспортные характеристики интегративного процесса / Ю.С. Тюнников // *Интеграционные процессы в педагогической теории и практике*. – 2001. – Вып. 2. – С. 19–22.
11. Энциклопедия профессионального образования / [под ред. С.Я. Батышева]. – В 3-х томах. – Т. 3. – М. : «АЛО», 1999. – 488 с.



УДК 378.016

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мамедова Ирана Октай кызы, преподаватель
кафедры педагогики и методики начального обучения
Азербайджанский государственный педагогический университет

Данная статья посвящена рассмотрению особенностей подготовки будущих учителей начальных классов к использованию инновационных педагогических идей в профессиональной деятельности. Здесь рассматриваются итоги результатов исследования уровня и характера подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности, а также заключение к научно-исследовательской работе.

Ключевые слова: образование, инновации, инновационная подготовка будущих учителей начальных классов, инновационная деятельность учителей начальных классов.

Дана стаття присвячена розгляду особливостей підготовки майбутніх учителів початкових класів до використання інноваційних педагогічних ідей у професійній діяльності. Тут розглядаються підсумки результатів дослідження рівня і характеру підготовки майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної діяльності, а також висновок до науково-дослідницької роботи.

Ключові слова: освіта, інновації, інноваційна підготовка майбутніх вчителів початкових класів, інноваційна діяльність вчителів початкових класів.

Mammadova Irana Oktay. PECULIARITIES OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL CLASSES TO INNOVATIVE ACTIVITY

This article is devoted to the consideration of the peculiarities of preparing future teachers of primary classes for the use of innovative pedagogical ideas in professional activities. In the article development of experimental job performances is examined on preparation of future teachers of initial classes to innovative activity and the result of the research work.

Key words: education, innovations, innovative training of future primary school teachers, innovative activity of primary school teachers.

Постановка проблемы. Как вооружить студентов системой знаний в области инновационной деятельности? Для этого необходимо раскрыть сущность и содержание понятия инновационной деятельности учителя начальных классов в современных условиях. Все это может послужить студентам в формировании основных показателей профессиональной готовности к инновационной деятельности. Как показало исследование, при проведении работы по подготовке учителя начальных классов к инновационной деятельности в средней общеобразовательной школе, студентам необходимо прививать навыки индивидуальной и групповой деятельности в указанной сфере.

Постановка задания. Цель – рассмотреть особенности подготовки будущих учителей начальных классов к использованию инновационных педагогических идей в профессиональной деятельности.

Изложение основного материала. Как известно, современные педагогические приемы и методики отражают достижения в инновационной деятельности в отечественных и зарубежных школах. В целом они способствуют повышению также и

уровня компетентности и профессионализма будущих учителей начальных классов.

Подготовка будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности в педагогических вузах обеспечивает развитие педагогического мышления и умения конструировать инновационные педагогические технологии. Этому способствует применение в учебном процессе эффективных педагогических приемов и методов, направленных на уменьшение трудоемкости поиска приемлемых решений и повышение интеллектуальной творческой продуктивности обучаемых.

Изучение положения профессиональной готовности будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности проводилось на базе факультета начального образования Азербайджанского Государственного Педагогического Университета (АГПУ) и в его филиалах, расположенных в городах Сумгаит и Гянджа, а также в БСУ (Бакинский Славянский Университет), АГПК (Азербайджанский Государственный Педагогический Колледж при АГПУ), которые осуществляют многоуровневую подготовку учителей начальных классов. Экспериментальная работа проводилась в три этапа.



Первым этапом явилась поисково-теоретическая работа, которая охватила 2015–2016 гг. На основе теоретического анализа психолого-педагогической деятельности, а также научной литературы по философии образования осуществлялось изучение педагогического опыта, анализировались концептуальные подходы к этой проблеме, определялись исходные параметры исследования, предмет, структура, границы, гипотеза, методология и методы.

Вторым этапом явилась опытно-экспериментальная работа 2016-2017 гг. На этом этапе проводился опрос среди студентов АГПУ, БСУ и АГПК в составе АГПУ. В опросе участвовали так же учителя начальных классов 225-й и 36-й средних общеобразовательных школ, с целью:

1) изучения степени подготовки студентов к инновационной деятельности как будущих учителей начальных классов, а также выявления осведомленности у студентов по этой проблеме;

2) определения начального уровня подготовки к инновационной деятельности;

3) определения и сравнения значения инновационной деятельности будущих и уже практикующих учителей начальных классов.

Были разработаны анкеты, опросники, специальные задания и методика исследования о состоянии подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности. Была сконструирована модель подготовки к инновационной деятельности, включающая три этапа: подготовительный, основной и завершающий. Выделены следующие структурные компоненты готовности: мотивационно-ценностный, теоретико-методологический и профессионально-практический. Разработаны критерии готовности этих компонентов и уровни готовности: высокий, средний, низкий.

Программа по педагогике была исследована и дополнена базовым материалом по вопросам новшеств и системой специальных заданий. Эти задания были направлены на формирование готовности к инновационной деятельности. Проведен формирующий эксперимент, в ходе которого научно обоснована и апробирована система подготовки будущего учителя к инновационной деятельности.

Третьим этапом является обобщение и суммирование результатов исследования. На этом этапе осуществлен анализ и систематизация результатов исследования, сформулированы основные выводы. Проведена подробная детализация результатов

опроса среди студентов АГПУ, БСУ и АГПК. Сформулированы основные выводы и рекомендации учителей начальных классов.

Были обработаны результаты студентов АГПУ, БСУ и АГПК, а также результаты учителей начальных классов 225-й и 36-й школ. Анализируя результаты полученных данных, можно сделать следующие выводы:

1) студенты с интересом отвечали на вопросы,

2) ответы были искренними, так как опрошенные студенты были заинтересованы в эффективности проводимого эксперимента.

Анализ результатов показал, что студенты выбрали профессию учителя начальных классов по нижеперечисленным критериям:

1) интерес к этой профессии;

2) по чьим-либо советам;

3) случайно выбрали эту профессию;

4) семейная династия;

5) нравится работа с младшими детьми;

6) иные мотивы.

В данных опросах отмечается осознание студентами значимости данной профессии в обществе. Творческий характер профессии и возможность самосовершенствования своих способностей в сочетании с профессиональной деятельностью, а также умение общаться с детьми – это и есть привлекательное в профессии учителя начальных классов.

Цели были выполнены. Дискуссии, а также опросы были понятны всем. Почти каждый студент выбирает два основных компонента концепции: новизна и ориентация на инновации, для повышения качества образования. В целом суть концепции была правильно сформулирована. Инновация в современных условиях – это новые элементы чего-то нового или видоизменение существующего. Учителя начальных классов – основатели будущего, и потому наши высшие учебные заведения, которые готовят будущих учителей, являются одним из ключевых моментов в организации образования.

Многоплановая деятельность будущих учителей начальных классов в улучшении образования в образовании очевидна из необходимости нововведений. При проведении опроса стало ясно, что решение проблемы основано на стратегиях, определенных в сфере образования Азербайджанской Республики. В этом случае педагогические инновации требуют концептуального подхода. Определив теоретические основы педагогических инноваций, можно определить конкретные характеристики учителя начальной школы.



Анализ и обобщение научной литературы по проблемам инновации позволит рассматривать ее как комплексную деятельность по освоению, развитию, использованию и распространению новых педагогических технологий. В научной литературе инновации и нововведения определяются как целенаправленное изменение, включающее в среду новые стабильные элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое. На основе теоретического анализа концептуальных подходов, связанных с изучением готовности будущих учителей к инновационной деятельности, а также эмпирического материала, полученного в процессе исследования, можно сделать выводы.

1. Существует многообразие подходов к структуре инновационной деятельности учителя, а системное целостное представление о структуре инновационной деятельности является теоретической предпосылкой для формирования готовности к инновационной деятельности.

2. Специальное изучение психолого-педагогической литературы по проблемам готовности к педагогической деятельности позволяет выделить два подхода к определению сущности готовности к деятельности: функциональный и личностный. Данное явление определено нами как важное составляющее общей профессиональной готовности. Это позволяет сделать вывод, что профессиональные качества будущего учителя формируются и проявляются в деятельности, через систематическое решение различного рода задач, возникающих в процессе осуществления профессиональной деятельности.

3. Учитель начальных классов, готовый к инновационной деятельности, характеризуется соответствующей мотивацией, знаниями интеграционных процессов, умением применять известные технологии и совершенствовать их. Исходя из вышесказанного, нами выделены: мотивационно-ценностный, теоретико-методологический и профессионально-практический компоненты готовности, определены критерии данных компонентов, которые нами рассматриваются как признаки сформированности и готовности к инновационной деятельности. Разработаны уровни – высокий, средний и низкий – и показатели уровня подготовки учителей к инновационной деятельности.

4. Для того чтобы готовность будущего учителя соответствовала высокому уровню, необходима система поэтапной подготовки. Большие возможности для эффективной подготовки учителя к инно-

вационной деятельности имеет АГПУ, БСУ и АГПК, которые осуществляют многоуровневое непрерывное образование в системе «Колледж – ВУЗ». Колледж дает базовую подготовку учителя начальных классов и осуществляет начальную профессиональную подготовку, ВУЗ готовит педагога-исследователя, ориентированного на созидательную творческую инновационную деятельность.

Результаты проведенного исследования подтверждают исходное положение о том, что готовность к инновационной деятельности будет формироваться наиболее успешно, если формирование учебной деятельности будет осуществляться поэтапно в системе многоуровневого образования с использованием специально разработанных компонентов творческой деятельности.

Выводы. Обращение к проблемам инновации и выделение их в число важнейших направлений в современной научной мысли явилось результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе. В связи с формированием в азербайджанском школьном образовании альтернативных педагогических систем и технологий исследование системы подготовки будущих учителей начальных классов в системе многоуровневого образования имеет важное значение для повышения качества подготовки будущего учителя.

В целом исследование позволило убедиться в актуальности решаемой проблемы, предложенный теоретический и практический материал позволяет продолжить изучение инновационной деятельности в плане углубления затронутых нами проблем и постановки новых, связанных с изменившейся социально-педагогической ситуацией.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 257 с.
2. (УМК) «Начальная школа XXI века. Окружающий мир. Виноградова Н.Ф. 1 класс» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://shkolarossii.ru>.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Курдюмова И.М. Альтернативная модель обучения: новые подходы к развитию учащихся. «Инновационная деятельность в образовании». Материалы III Международной научно-практической конференции / И.М. Курдюмова. – М., 2009. – С. 265.
5. Курикулум предмета педагогики. – Баку, 2014.
6. Маслак А.А., Анисимова Т.С., Осипов С.А. Исследование точности модели Раша на основе имита-



ционного моделирования / А.А. Маслак // Материалы XI конференции «Информационные технологии в образовании». – М., 2001. – С. 216.

7. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.

8. Инновационная роль педагога-тренера в социализации занимающихся [Текст] / В.Ю. Андреева, М.Я. Виленский, Т.В. Скобликова, Л.И. Лурье. – М., 2013. – 288 с.

9. Пашаев А., Рустамов Ф. Педагогика / А. Пашаев. – Баку, 2010 (на азерб. языке).

10. Слостенин В.А., Мищенко А.И. Профессиональная педагогическая подготовка современного учителя / В.А. Слостенин // Советская педагогика. – 1991. – № 10. – С. 81.

11. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991.

УДК 378.014

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВДОСКОНАЛЕННЯ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Моренко О.М., аспірант кафедри педагогіки і педагогічної майстерності

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

У статті розглянуто процес самовдосконалення через аналіз споріднених категорій, таких як самореалізація, самовиховання, саморозвиток, самоосвіта, самопізнання та самооцінка. Висвітлено специфіку та закономірності функціонування процесу самовдосконалення. Визначено основи формування здатності до самовдосконалення майбутніх соціальних працівників та педагогічні умови, яких доцільно дотримуватися під час організації професійного самовдосконалення студентів у вищих навчальних закладах.

Ключові слова: соціальна робота, майбутній соціальний працівник, самореалізація, самовиховання, саморозвиток, самоосвіта, самопізнання та самооцінка, професійне самовдосконалення.

В статье рассмотрен процесс самосовершенствования через анализ родственных категорий, таких как самореализация, самовоспитание, саморазвитие, самообразование, самопознание и самооценка. Освещены специфика и закономерности функционирования процесса самосовершенствования. Определены основы формирования способности к самосовершенствованию будущих социальных работников и педагогические условия, которых целесообразно придерживаться при организации профессионального самосовершенствования студентов в высших учебных заведениях.

Ключевые слова: социальная работа, будущий социальный работник, самореализация, самовоспитание, саморазвитие, самообразование, самопознание и самооценка, профессиональное самосовершенствование.

Morenko O.N. THEORETICAL APPROACHES TO PROFESSIONAL SELF-IMPROVEMENT OF FUTURE SOCIAL WORKERS

This article was written about the problem of process of self-improvement through the analysis of related categories such as self-realization, self-education, self-development, self-education, self-knowledge and self-esteem. The specificity and regularities of the functioning of the self-improvement process are lighted. The foundations of formation of the ability to self-improvement of future social workers and pedagogical conditions, which it is advisable to adhere to during the organization of professional self-improvement of students in higher educational establishments.

Key words: social work, future social worker, self-improvement, self-education, self-development, self-education, self-knowledge and self-evaluation, professional self-improvement.

Постановка проблеми. Провідна роль у реалізації стратегічних завдань в освітній сфері належить працівникам освіти, професійна діяльність яких у сучасних соціально-педагогічних реаліях значно ускладнюється, оскільки оновлюються її цільові, змістові, методичні, технологічні тощо параметри [8].

Сучасна вища освіта покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, конкурентоспроможного, професійно мобільного, з високим рівнем продуктивності у професійної діяльності.



Особливе значення для України має модернізований інститут соціальної роботи, зорієнтований на сприяння особистості в задоволенні її потреб та реалізації можливостей в усіх сферах життєдіяльності для успішної адаптації до умов і вимог сучасного суспільства. У зв'язку із цим зростає увага до професійної підготовки фахівців з соціальної роботи. Соціальна робота являє собою один із найбільш багатопланових та трудомістких видів професійної діяльності у сфері «людина-людина», належить до найважливіших «професій допомоги». Високий ступінь відповідальності за прийняття рішень, інтенсивний вплив стресових факторів у процесі взаємодії з клієнтом, що має особливі потреби та складні життєві обставини, зумовлює загрозу професійних ризиків у соціальній роботі, а тому вимагає від спеціалістів певних професійно важливих якостей, високого рівня особистісної зрілості та здатності до професійного самовдосконалення [11].

Аналіз наукових досліджень. В наукових дослідженнях підкреслюється діалектична єдність особистісного та професійного аспектів самовдосконалення (І. Донцов, В. Лозовий, В. Тертична та ін.), обґрунтовується зв'язок самовдосконалення з творчістю, суб'єктивністю, самореалізацією людини (М. Бердяєв, В. Губін, А. Маслоу, В. Соловйов, С. Франк, Е. Фром та ін.), виявляється співвідношення об'єктивного і суб'єктивного, виховання й самовиховання, освіти й самоосвіти, а також педагогічного керівництва останніми (А. Айзенберг, Л. Буєва, Г. Глезерман, А. Громцева, І. Донцов, С. Єлканов, С. Ковальов, О. Кочетов, О. Малихін, Л. Рувінський, Г. Сериков, В. Шпак та ін.).

Постановка завдання. Сучасна вища освіта покликана створювати відповідні умови для підготовки компетентного фахівця, орієнтованого на постійний професійний розвиток, самовдосконалення, конкурентоспроможного, професійно мобільного, з високим рівнем продуктивності у професійної діяльності. Крім успішного оволодіння необхідною базою знань і вмінь відповідно до специфіки обраної спеціальності, важливим також є володіння максимально вираженими професійно необхідними якостями та практичними навичками, що є передумовою ефективного здійснення професійних функцій на будь-якому етапі професійного становлення особистості.

Виклад основного матеріалу. Досвід навчально-виховної діяльності вищих навчальних закладів переконує, що ефективно вирішувати питання підготовки майбутніх фахівців можна лише за активної участі

в цьому процесі самих студентів, тобто самовдосконалення.

Професійне самовдосконалення – свідомий, цілеспрямований процес підвищення рівня власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності і власної програми розвитку.

Цей процес ґрунтується на психологічному механізмі постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я-реальне професійне») і уявним його станом («Я-ідеальне професійне»).

Самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе не тільки як професіонала, а перш за все як особистості. Воно виявляється в прагненні довести розвиток своєї особистості до образу ідеального «Я», пізнати та проконтролювати себе. Інтерес до особистісного самовдосконалення виникає тоді, коли спрямованість на власний розвиток стає необхідною життєвою потребою особистості.

Специфіка самовдосконалення особистості полягає в тому, що воно найбільшою мірою спирається на індивідуальні особливості людини, її нахили та потреби. Завдяки цьому людині вдається виявити для самої себе домінуючі задатки, які в майбутньому можуть суттєво визначити весь її життєвий шлях, забезпечити розвиток фізичних, інтелектуальних і моральних якостей [4, с. 77].

Людина – суб'єкт своєї діяльності, вона не просто реагує на вимоги соціуму, а структурує ці вимоги і вкладає в них особистісний смисл. Розвиток особистості відбувається не лише під дією зовнішніх сил, а і як результат діяльності людини.

Діяльність, що сприяє зміні особистості, є самовдосконаленням, оскільки діяльність не завжди спрямована на самовдосконалення, оскільки не завжди має виховний характер. А.Н. Леонтьєв вважав, що разом із народженням дії, цієї головної «одиниці» діяльності людини, виникає й основна, суспільна за своєю природою «одиниця» людської психіки – розумний зміст для людини того, на що спрямована її активність. «Розуміння значення дії і відбувається у формі відображення її предмету як свідомої мети» [4, с. 251].

Суттєві зміни в ціннісній сфері особистості студентів, їх образу «Я» відбуваються в процесі професійної підготовки майбутнього соціального працівника. Відображення у свідомості студента відношення мотивів до мети його самовдосконалення – смислоутворююча функція, є важливим аспектом для забезпечення утворення особи-



стісного смислу дій з самовдосконалення. А. О. Деркач зазначає, що «особистість має оволодіти здатністю до проектування саморозвитку і до організації в межах своєї професійної діяльності умов для самореалізації» [3, с. 575].

Самовдосконалення слід розглядати як цілеспрямовану діяльність людини щодо саморозвитку власної особистості. Така діяльність має:

1) спонукати до активності, виявлення ініціативи та творчості;

2) включати фахівця в ситуацію, що нашоухує на пошук, ставить його перед необхідністю вирішення складних завдань;

3) сприяти задоволенню суспільно обумовлених потреб особистості;

4) дозволяти досягнути бажаного результату.

Самовдосконалення розвивається і функціонує згідно зі своїми внутрішніми закономірностями. Чинниками цього процесу є:

– багатогранність індивідуальних особливостей людини;

– об'єктивні умови життя і часу, необхідні для накопичення практичного досвіду;

– оволодіння самовдосконаленням як особливим видом діяльності.

Існує ряд індивідуальних особливостей особистості, від яких залежить професійне самовдосконалення, зокрема:

– природні дані;

– особливості і рівень інтелектуального, емоційного і вольового розвитку;

– спрямованість інтересів, потреб, поглядів [7, с. 71].

Спробуємо розглянути самовдосконалення через аналіз споріднених категорій, таких як самореалізація, самовиховання, саморозвиток, самоосвіта, самопізнання, самооцінка [2, с. 35].

Основним змістом самоосвіти є вдосконалення наявних у студента знань, умінь і навичок з метою досягнення бажаного рівня професійної компетенції. Активна, цілеспрямована діяльність студента із систематичного формування і розвитку в собі позитивних якостей та усунення негативних – самовиховання. Ця діяльність відбувається інколи підсвідомо. Неусвідомлене самовиховання зазвичай має епізодичний характер, здійснюється без чіткого плану і розгорнутої програми, що знижує його результативність.

Значно вищою ефективністю характеризується усвідомлене самовиховання. Щоб самовиховання стало усвідомленим і професійно спрямованим, майбутній фахівець має відчутти, оцінити свою придатність до обраної професії. Основними завданнями навчального закладу щодо організації само-

виховання майбутніх фахівців є: пояснення значення, актуальності процесу самовиховання для всебічного розвитку особистості; виховання вміння адекватно оцінювати себе; виховання готовності до співпраці з дорослими, які можуть дати поради, рекомендації з питань самовиховання.

Самовиховання є тривалим процесом, який проходить кілька етапів: самопізнання, планування, реалізація плану (програми), контроль і регуляція. На етапі самопізнання студент виявляє свої здібності і можливості, рівень розвитку. Самопізнання здійснюється в таких напрямках:

– самопізнання себе в системі соціально-психологічних стосунків за умов навчальної діяльності і тих вимог, які передбачає ця діяльність;

– самопізнання рівня компетентності і особистих якостей, яке здійснюється шляхом самостереження, самоаналізу вчинків, поведінки, результатів діяльності;

– критичний аналіз висловлювань на свою адресу, самоперевірка в різних умовах діяльності;

– самооцінка, яка виробляється на основі зіставлення наявних знань, умінь, якостей особистості з поставленими вимогами, яка забезпечує критичне ставлення майбутнього фахівця до своїх досягнень і недоліків.

На основі самопізнання і самооцінки формується рішення про необхідність самовиховання, створюється модель майбутньої роботи над собою через самостереження, самоаналіз, самооцінку.

Модель фахівця, як цілісна система, має містити у своїй основі процеси індивідуального розвитку та саморозвитку. Для забезпечення гарантованого результату професійного та особистісного саморозвитку необхідно враховувати специфіку кожного етапу професійного становлення особистості її самореалізації, забезпечення результату професійного та особистісного саморозвитку, з урахуванням специфіки кожного етапу професійного становлення особистості її самореалізації, можливе завдяки відтворенню в освітньому процесі дій, пов'язаних зі створенням умов для індивідуального розвитку і саморозвитку, самореалізації майбутнього фахівця.

У психологічному та психоаналітичному словнику подається таке визначення «самореалізація це збалансоване та гармонійне розкриття всіх аспектів особистості: розвиток генетичних і особистісних можливостей» [1].

У психологічній літературі найбільш близьким до терміну «самореалізація» є поняття «самоактуалізація» та «самоздійснення». Термін «самоздійснення» в зару-



біжній психологічній літературі і філософських словниках частіше трактується як кінцевий результат самореалізації, повна реалізація можливостей особистості. А самоактуалізація, як правило, описується з посиланням на роботи А. Маслоу та К. Роджерса, які вважають, що психологічними умовами ефективної взаємодії, що сприяє максимальній реалізації творчого потенціалу особистості (самоактуалізації), є:

1) безумовне позитивне сприйняття іншої людини;

2) конгруентність;

3) емпатія.

Дотримання зазначених умов дозволить створити безпечну атмосферу, яка заохочуватиме творче самовираження особистості в різних видах діяльності, гарантуватиме свободу вибору поряд із правом на ризик і добровільно взятою на себе відповідальністю за власні вчинки розвиватиме самоконтроль і довіру до свого суб'єктного досвіду. На думку К. Роджерса, самореалізація неможлива без емпатії – прийняття людиною себе й іншої людини [10, с. 136].

Тому найкраще відповідають завданню особистісного розвитку майбутнього соціального працівника у процесі професійної освіти і моделі «людиноцентричного навчання» К. Роджерса [10] та А. Маслоу [6].

Оскільки провідним завданням вищої школи є підготовка гармонійно розвинутої особистості фахівця, то впровадження особистісного підходу в процес навчання є основою моделі підготовки соціальних працівників із урахуванням динаміки розвитку їх професійного розвитку.

Створення та забезпечення наступних організаційних та психолого-педагогічних умов сприятиме підвищенню ефективності процесу формування здатності до самовдосконалення майбутніх соціальних працівників:

1) формування внутрішньої мотивації, потреби в саморозвитку професійної культури;

2) супровід процесів усвідомленого активного професійно спрямованого навчання;

3) комплексне використання інноваційних педагогічних технологій та інтерактивних методів навчання на заняттях із професійно орієнтованих дисциплін;

4) урахування особистісно-орієнтованого підходу як базової ціннісної орієнтації;

5) оптимізація міжособистісних взаємин, суб'єкт-суб'єктний характер цих відносин;

6) для виникнення почуття психологічної захищеності створення емоційного клімату.

Висновки. Процес формування готовності до професійного самовдосконалення

в студентів буде успішним за умов урахування специфічності та етапності впливів на розвиток компонентів готовності до самовдосконалення, набуття досвіду професійної самоосвіти, самовиховання, саморозвитку, самоактуалізації й самоменеджменту, гармонізації цілеспрямованих зовнішніх впливів і внутрішньої активності студентів, забезпечення особистісної зорієнтованості навчально-виховної взаємодії.

Основні принципи гуманістичної освіти та моделі «людиноцентричного навчання» можуть стати концептуальною основою формування здатності до самовдосконалення майбутніх соціальних працівників у процесі їх професійної підготовки. Головним завданням ВНЗ при цьому є створення організаційних та психолого-педагогічних умов для розвитку творчої особистості, суб'єкта власного життя, здатного на самостійне вироблення позитивних ідей, гуманне ставлення до людей. Освітній простір у цілому має стати джерелом саморозвитку та безперервного самовдосконалення майбутнього соціального працівника.

ЛІТЕРАТУРА:

1. A Comprehensive Dictionary of psychological and psychoanalytical terms a guide to usage / Ed. by B. Horacl. New York; London; Toronto, 1958.
2. Бодалев О.О. Психология личности / О.О. Бодалев. – М. : Изд-во МГУ, 1988. – 188 с.
3. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала / А.А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
4. Діденко О.В. Педагогічні умови професійного самовдосконалення майбутніх офіцерів [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13. 00. 04 / О.В. Діденко ; Національної академії Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький, 2003. – 201 с.
5. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М. : МГУ, 1972. – 565 с.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
7. Минигалиева М.Р. Психологические аспекты в деятельности социального работника / М.Р. Минигалиева // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2001. – № 1. – С. 72.
8. Оновлення змісту і форм діяльності науково-методичних установ в умовах сучасних перетворень і перспектив сталого розвитку України: тематичний збірник праць / упоряд.: А.А. Волосюк, Т.А. Ніколайчук ; за заг. редакцією В.В. Олійника. – Рівне : РОППО, 2013. – 315 с.
9. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник / В.Л. Ортинський. – Львів : ЦУЛ, 2009. – 470 с.
10. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М. : Прогресс, 1994. – 251 с.
11. Сайт кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Київського університету імені Бориса



Грінченка [Електроний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.il.kubg.edu.ua/struktura/kafedry-institutu/kafedra-sotsialnoi-pedahohiky-ta-sotsialnoi-roboty.html>.

12. Філософський енциклопедичний словник / Редкол.: (голова) В.І. Шинкарук. – Київ : Інститут філософії ім. Г.С. Сковороди НАН України, Абрис, 2002. – 743 с.

УДК 37.02:378:371.13

ДИДАКТИЧНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ В ІНФОРМАЦІЙНОМУ ДИДАКТИЧНОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Пермінова Л.А., к. пед. н., доцент,
докторант кафедри педагогіки і психології
та освітнього менеджменту
Херсонський державний університет

У статті створено спробу обґрунтувати дидактичну підготовку майбутніх учителів початкової школи як ресурсну складову частину загальної професійно-педагогічної підготовки в умовах інформаційно-дидактичного середовища. Доводиться актуальність проблеми розроблення дидактичних середовищ, що базуються на сучасних інформаційних комунікаційних технологіях, оскільки у зв'язку з переходом до постіндустріального суспільства намітилася тенденція до кількісного і якісного ускладнення освітнього контенту, що має бути по-новому осмисленим і засвоєним студентами на всіх рівнях освітньої системи.

Ключові слова: освітнє середовище, інформаційне дидактичне середовище, е-інформаційно-дидактичне середовище, дидактична підготовка студентів.

В статье создана попытка обосновать дидактическую подготовку будущих учителей начальной школы как ресурсную составляющую общей профессионально-педагогической подготовки в условиях информационно-дидактической среды. Обосновывается актуальность проблемы разработки дидактических сред, которые базируются на современных информационных коммуникационных технологиях, поскольку в связи с переходом к постиндустриальному обществу наметилась тенденция к количественному и качественному усложнению образовательного контента, который должен быть по-новому осмысленным и усвоенным студентами на всех уровнях образовательной системы.

Ключевые слова: образовательная среда, информационная дидактическая среда, электронная информационная дидактическая среда, дидактическая подготовка студентов.

Perminova L.A. DIDACTIC PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF INITIAL SCHOOL IS IN INFORMATIVE DIDACTIC ENVIRONMENT

An attempt to ground didactics preparation of future teachers of initial school as resource constituent of general professionally-pedagogical preparation in the conditions of informatively-didactics environment is created in the article. Actuality of problem of development of didactics environments that are based on modern information of communication technologies is grounded, as in connection with a transition to post a tendency was set industrial society to quantitative and quality complication of educational content that must be on new intelligent and mastered by students at all levels of the educational system.

Key words: educational environment, informative didactics environment, e-informative didactic environment, didactic preparation of students.

Постановка проблеми. Тенденції глобалізації, коммодифікації, комерціалізації освітніх послуг, орієнтації на споживача, з одного боку, та посилення людиновимірності освітньої галузі, утвердження гуманістичних засад освітнього процесу загалом та професійної підготовки, з іншого боку, актуалізують пошук наукових підходів до визначення сутності якості освіти, забезпечення якісної професійної підготовки фахівців, зокрема галузі початкової освіти.

Звертаючи на це увагу, одним з актуальних завдань сучасної освіти є суттєве оновлення змісту, пошук, створення та засто-

сування найефективніших сучасних форм і методів навчання для забезпечення високої якості знань студентів.

Як відомо, дидактична підготовка педагога виступає складовою частиною процесу його професійного становлення. Тому останнім часом педагогічна спільнота визначає удосконалення дидактичної підготовки актуальною проблемою професійного розвитку педагогів різного фаху і всіх ланок неперервної освіти.

Наприклад, удосконалення дидактичної підготовки розглядається Л. Подимовою як одна з вирішальних умов науково обґрун-



тованої побудови навчального процесу, підвищення продуктивності педагогічної праці. Н. Шайденко аналізує дидактичну підготовку як чинник успішного формування освітньої функції вчителя. Р. Скульський називає дидактичну підготовку одним з основних напрямів професійного навчання і виховання майбутніх учителів. В. Подзолков пише про дидактичну підготовку як про системоутворювальний компонент у становленні учителя. Тобто вчені характеризують дидактичну підготовку як стержневу в системі загальнопедагогічної підготовки студентів.

Пошуки способів рішення проблеми дидактичної підготовки майбутніх учителів визначають загальні підходи до створення різних освітніх середовищ як просторів і умов організації навчальної діяльності студентів, що істотно визначається дидактичним супроводом і сукупністю освітніх інформаційних засобів і технологій їх використання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Ідеї розвитку освітнього середовища детально розроблялись у дослідженнях багатьох психологів та педагогів. Проблемі використання інформаційно-комунікативних технологій, інформаційно-освітніх середовищ вивчали І. Роберт, М. Жалдак, І. Богданова, Ю. Триус, Н. Морзе, О. Співаковський, В. Шарко тощо. У дослідженнях розкриваються можливості активізації, індивідуалізації і інтенсифікації навчального процесу, реалізації творчого характеру навчання за допомогою використання інформаційних технологій.

Сучасне комунікаційне середовище інформаційного суспільства розкривається через здійснення фронтальної інформатизації та глобалізації соціально-комунікативних процесів, коли новітні способи й засоби збору, накопичення і переробки даних стають дієвим шляхом налагодження інформаційно-комунікаційних зв'язків у межах професійної підготовки майбутнього педагога.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в обґрунтуванні дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи як ресурсної складової загальної професійно-педагогічної підготовки в умовах інформаційно-дидактичного середовища. Завдання передбачає визначення основного термінологічного апарату дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ідея модернізації освітніх процесів у межах інформаційно-освітнього середовища не є новою у практиці професійно-педагогічної освіти. Цікавими для

нашого дослідження є основні характеристики і дидактичні можливості сучасного інформаційного освітнього середовища як педагогічної системи в зіставленні і взаємодії дидактики викладання і дидактики навчання, в основу яких покладений один із найважливіших дидактичних принципів процесу навчання – принцип власної, самостійної, самокерованої навчально-пізнавальної і навчально-практичної діяльності студентів.

Наприклад, навчання в інформаційно-освітньому середовищі виступає як динамічна система, що являє собою цілісну сукупність поступально змінюючих одна одну освітніх ситуацій. Під освітньою ситуацією ми розуміємо систему психолого-педагогічних і дидактичних умов і стимулів, що ставить людину перед необхідністю усвідомленого вибору, коригування і реалізації власної моделі навчання, тобто здійснення самостійної навчальної діяльності. Незалежно від предметної специфіки, інформаційно-освітнє середовище має реалізовувати такі основні функції: оперативна доставка навчальної інформації тому, хто навчається; здійснення комунікаційної функції між усіма учасниками навчального процесу і зворотного зв'язку з викладачем; забезпечення індивідуальної і групової самостійної роботи.

В основі механізму саморегулювання навчального процесу в середовищі лежить прямий і зворотний зв'язок у системі «викладач – інформаційно-освітнє середовище – студент».

Зміни педагогічної парадигми передбачають підвищення рівня професійної майстерності викладача педагогічного вищого навчального закладу, зростання його активності, зважаючи на необхідність розгляду навчального процесу як процесу інтенсивної міжособової взаємодії і спілкування у системі «викладач–студент (студенти)».

У рамках нової парадигми освіти кардинально змінюється роль як педагога (перестає бути монопольним володарем знання), так і студента (приймає нову роль суб'єкта активного вчення), загостривши протиріччя між інформаційними потребами й інформаційними можливостями, що проявляються у різному ступені готовності суб'єктів процесу навчання до сприйняття змін, характерних для інформаційного суспільства. Викладач виступає головним суб'єктом освітнього процесу вже хоч би тому, що саме він покликаний конкретизувати і індивідуалізувати визначені для кожного стратегічного етапу мету і завдання навчання.

Наприклад, у своєму дослідженні Л. Петухова доводить, що для забезпечення нових принципів взаємодії викладача і



студента як суб'єктів діяльності необхідно враховувати і третій суб'єкт – інформаційно-комунікативне педагогічне середовище. Йдеться про «трисуб'єктну дидактику» як один із напрямів педагогічної науки про найбільш загальні закономірності, принципи і засоби організації навчання, що забезпечує свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь і навичок у межах рівноправних взаємовідносин учня (студента), учителя (викладача) і інформаційно-комунікативного педагогічного середовища» [8].

На думку Л. Петухової, інформаційно-комунікативне педагогічне середовище може виступати суб'єктом навчально-виховного процесу, якщо воно відповідає таким групам вимог: технічним, програмним, академічним, соціальним, вимогам до людських ресурсів.

Автор вважає, що в рамках трисуб'єктної дидактики можна дати відповіді на актуальні питання, що стоять перед сучасною системою освіти (роль і місце учителя в новій дидактичній моделі, співвідношення віртуальних і візуальних форм взаємовідносин суб'єктів дидактичної системи, розробка технологій управління правами доступу суб'єктів дидактичної системи до інформаційних ресурсів, організація сучасних систем контролю учбової діяльності, забезпечення органічної єдності між вимогами ринку праці, що змінюються, і консервативними можливостями системи освіти, організація безперервної системи освіти).

У свою чергу, В. Красильникова вважає: «Сучасні дидактичні можливості комп'ютерної техніки і сучасних засобів комунікаційного зв'язку дозволяють проектувати комп'ютерні середовища навчання з такими можливостями, які дозволяють розглядати навчання в принципово новому підході до організації освітнього процесу за схемою суб'єкт (педагог)–суб'єкт (студент)–суб'єкт (середовище)» [2].

Сам факт розгляду навчання в комп'ютерному середовищі у вигляді системи потрібної взаємодії суб'єктів освітнього процесу дуже важливо зрозуміти й об'єктивно визнати. Грамотно розроблена освітня система має реагувати на будь-які дії як із боку того, хто навчається, так і з боку педагога.

Автор обґрунтовує ситуацію, де і педагог, і студент взаємодіють в інтерактивному режимі з системою навчання, тобто активно взаємодіють у режимі трисуб'єктності.

Варто зазначити, що середовищний підхід до організації освітньої діяльності є найбільш перспективним, зокрема, у вищій професійно-педагогічній освіті. Сучасним фахівцям доводиться оперативнo пристосовуватися до умов роботи, які постійно

змінюються, в динамічному полікультурному середовищі. Тому вищі професійно-педагогічні заклади мають моделювати відповідне освітнє середовище, що в загальному вигляді визначається як психолого-педагогічна реальність, що містить спеціально організовані умови для формування особистості студента, а також можливості для його розвитку, включення в соціальне і просторово-предметне оточення, яке традиційно розглядають як сферу соціального життя і як чинник освіти, що забезпечує педагогічні умови рівноваги досвіду взаємодії студентів із зовнішнім світом і динамікою розвитку внутрішнього світу. Особливо це важливо у зв'язку з переходом до дворівневої освіти.

Як педагогічний чинник освітнє середовище забезпечує усім суб'єктам освітнього процесу широке коло можливостей, пов'язаних із задоволенням потреб і трансформацією цих потреб у життєві цінності, що актуалізує процес особистісного саморозвитку. Її психологічною сутністю є сукупність діяльнісних і комунікативних актів і взаємовідносин учасників навчально-виховного процесу.

На думку О. Леонтьєвої, цілеспрямоване створення у вищій освітнього середовища забезпечує включення студентів у культурологічні соціальні зв'язки різного типу і рівня, розвиток їх мотиваційної сфери, побудову навчального процесу на основі формування продуктивного досвіду, індивідуалізацію процесу навчання на основі формування і реалізації індивідуальних освітніх програм [3].

Необхідно підкреслити, що освітнє середовище – це частина середовища, в якому відбувається життєдіяльність майбутніх фахівців, де є природне інформаційне і спеціально організоване дидактичне середовище з адаптованими до віку тих, хто навчається, джерелами інформації. При цьому, на думку О. Осипенкової [6], необхідно, щоб дидактичне інформаційно-освітнє середовище існувало як модель природного інформаційного навчального середовища і повторювало його характерні ознаки.

Не можна не погодитися з думкою, що поняття «освітнє середовище» і «дидактичне інформаційне середовище» співвідносяться як ціле і частина: дидактичне інформаційне середовище входить як компонент в освітнє середовище [4, с. 28]. Водночас гетерогенне дидактичне інформаційне середовище є складною системою і може включати, наприклад, дидактичне комп'ютерне середовище, де комп'ютер є основним засобом і ресурсом взаємодії з освітнім середовищем.



Цікавою для нашого дослідження є думка С. Нечаєва: «Дидактичне інформаційне середовище може «наслідувати» властивості освітнього середовища, зокрема:

1) дидактичне інформаційне середовище, як складова частина освітнього середовища певного рівня, є складно складеним об'єктом системної природи. Системність цього педагогічного об'єкта, що перетворює сукупність зовнішніх умов навчання, виховання і розвитку, зумовлює застосування принципів природо- і культуровідповідності у безперервній дидактичній «єдності і боротьбі протилежностей» навчання і учення, формування і становлення, дії і взаємодії, традиції і розвитку;

2) дидактичне інформаційне середовище є локальним середовищем у рамках освітнього середовища відповідної модальності;

3) дидактичне інформаційне середовище як частина освітнього середовища може виступати не лише як умова, але і як засіб навчання (як предмет спільної освітньої діяльності), розвитку і виховання. Освітні якості середовища – його інтегральні ефекти, які виникають у системі «середовище–суб'єкт», – виражаються в появі нових адаптивних якостей в психофізіологічній системі людини, що дають змогу орієнтуватися в класі нових завдань і ефективніше вирішувати старі [4, с. 31].

Сучасне інформаційне середовище можна визначити як сукупність інформаційних умов існування суб'єкта (наявність інформаційних ресурсів і їх якість, розвиненість інформаційної інфраструктури), а також соціально-економічних і культурних умов реалізації процесів інформатизації. Таке середовище має містити: систему засобів «спілкування» із загальнолюдською культурою, яка слугує як для зберігання, структурування і представлення інформації, що становить зміст накопиченого знання, так і для її передачі, переробки і збагачення; систему самостійних робіт із формування навичок роботи з інформацією; інтенсивні зв'язки між учасниками навчального процесу – як вертикальні, так і горизонтальні.

Цікавим для нашого дослідження є визначення інформаційно-комунікаційного середовища як системно організованої сукупності інформаційного, організаційного, методичного, технічного та програмного забезпечення, що сприяє виникненню й розвитку інформаційно-навчальної взаємодії між суб'єктами середовища з метою професійно-особистісного розвитку майбутнього вчителя початкової школи [9].

Якщо проаналізувати функції суб'єктів навчального процесу в комп'ютерних середовищах навчання, то серед їх функцій

виділяють: забезпечення доступу до різних джерел інформації (віддаленим базам даних, конференціям через систему Інтернет) і роботи з цією інформацією; забезпечення і підготовку компонентів комп'ютерного середовища; забезпечення освітнього процесу навчальними і методичними матеріалами; забезпечення якісної комунікації між суб'єктами освітнього процесу; управління учбовою діяльністю; забезпечення інтерактивності навчання за допомогою спеціальних мультимедійних засобів і оперативного зворотного зв'язку з учасниками освітнього процесу; забезпечення доступу до нових джерел інформації, надання засобів отримання і переробки інформації; задоволення особистісно-орієнтованих вимог студентів (облік рівня підготовленості, типу розумової діяльності, об'єму навчального матеріалу до відповідного рівня досягнень та ін.); надання можливостей ведення і використання віртуальних лабораторій; забезпечення статистичного збору і обробки результатів навчання і контролю; забезпечення політики безпеки роботи системи, захисту предметного матеріалу й інформації про результати навчання тощо.

З урахуванням виділених функцій структури інформаційно-комунікаційного освітнього середовища характеризує особистісно-орієнтований ресурс, що сприяє реалізації активності студентів на основі їх індивідуальних здібностей. Різницею між використанням інформаційно-комунікаційного середовища від програмних засобів, характерних для педагогічного процесу, є самодостатність середовища, створення умов, за яких студент «занурюється» в предметне середовище, що дає змогу застосовувати сучасні педагогічні технології для організації різноманітної самостійної роботи на різних зайняттях. Активно впливаючи на середовище, учасники навчального процесу стають невід'ємною частиною цього середовища.

У дослідженні Л. Новіковою підкреслюється, що саме факт взаємодії є необхідною умовою для створення середовища: середовищем є та частина навколишнього світу, з якою суб'єкт взаємодіє [5, с. 8].

Таким чином, ми можемо спроектувати дидактичну систему підготовки майбутніх учителів початкової школи з урахуванням трисуб'єктності (рис. 1 – спрощена модель).

Зупинимося на сутності дидактичного середовища у моделі дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Поняття «дидактична підготовка» означає вивчення загальних основ навчання, професійну підготовку вчителя до організа-



ції процесу навчання, навчально-виховної роботи в умовах дидактичної системи школи, організації і керівництву колективною пізнавальною діяльністю учнів. В умовах вищого навчального закладу «дидактична підготовка» характеризується як цілеспрямований процес формування дидактичної готовності фахівця.

Однак структура дидактичної підготовки з урахуванням нововведень у системі навчання у вишах потребує сучасного обґрунтування. Наприклад, М. Тиріна моделювання досліджуваного процесу пропонує здійснювати з урахуванням того, що основними «структурними елементами дидактичної підготовки, взаємодія яких забезпечує її функціонування і цілісність, виступають цільовою, змістовий, технологічний і результативний компоненти, їх наповнення визначається метою розвитку дидактичної культури і специфікою дидактичної діяльності, що формується». Для нашої моделі це є основою, але сучасність вимагає обґрунтувати середовищний фактор дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

Як відомо, структура освітнього середовища повинна визначатися наступними характеристиками: спосіб організації (як?), тип взаємодії (хто?), потенціал (що?).

У свою чергу, дидактичне середовище розглядається як певна система, що має відповідні ресурси і педагогічний потенціал, що забезпечує підвищення ефективності процесу навчання; як система методологічних, змістовних, діяльнісних і технічних ресурсів, а також умов, що забезпечують здійснення діяльності усіх суб'єктів із цими ресурсами за допомогою засобів інформаційних і комунікаційних технологій [7].

В аспекті професійної підготовки інтерес для нас становить поняття «дидактичне інформаційне середовище» як таке, що включає засоби навчання, які базуються на нових інфокомунікаційних технологіях, і інформацію наукового і навчального характеру. Це сприяє формуванню основ професійної компетентності майбутнього фахівця.

Крім того, ряд авторів підкреслюють підвищення ефективності процесу навчання завдяки гнучкості і мультимедійності технологій, відкритості і індивідуалізації освітнього процесу, зміни характеру діяльності як студентів, так і викладачів. Технології забезпечують рішення таких завдань: виявлення і використання стимулів активізації пізнавальної діяльності; поглиблення міжпредметних зв'язків у вирішенні завдань навчального і квазіпрофесійного змісту; активізація учасників навчального процесу в проектуванні і подальшій реалізації освіт-

ньої траєкторії студентів. Однак варто зазначити, що у процесі навчання важлива не інформаційна технологія сама по собі, а те, наскільки її використання реалізує досягнення освітніх цілей.

А. Конишева вважає, що специфіка інформаційно-освітнього середовища, в першу чергу, визначається її структурними компонентами, а також їх властивостями – інформаційністю і технологічністю, а розширення інформаційних освітніх середовищ відбувається на основі розвитку мережевих ресурсів і інтеграції різних технологій [1]. В основі виділення цього поняття як самостійної категорії лежить можливість використання інформаційно-комунікаційних технологій, сучасних технічних засобів навчання.

Науковець обґрунтовує сутність і необхідність врахування у навчально-виховний процес вишу електронного інформаційно-освітнього середовища, яке включає електронні інформаційні ресурси, електронні освітні ресурси, сукупність інформаційних технологій, телекомунікаційних технологій, відповідних технологічних засобів і забезпечує освоєння студентами освітніх програм у повному об'ємі майже у віддаленому режимі.

Не можна не погодитися з тим, що зміст поняття «електронне освітнє середовище» найбільшою мірою відбиває сутність і специфіку середовища, спрямованого на задоволення освітніх потреб відповідно до сучасних тенденцій розвитку системи освіти.

Характерним для е-середовища є електронне дидактичне середовище, що визначається [1] як система взаємопов'язаних компонентів (контентного, комунікаційного, технологічного), що забезпечує реалізацію організаційно-стимулюючої, інформативно-навчальної, діагностико-корекційної і комунікативно-управлінської функцій у взаємодії суб'єктів процесу навчання.

Осмислення феномена електронного дидактичного середовища є неможливим без аналізу наукових концепцій, теоретичних положень педагогіки, психології, кібернетики й інформатики. Наукові основи педагогіки дають змогу розглянути специфіку організації процесу навчання в рамках електронного дидактичного середовища; психологічні теорії і закономірності дають змогу розкрити унікальність процесу взаємодії суб'єктів; концептуальні положення кібернетики є основою для виявлення особливостей різнобічного управління процесом навчання; сучасний рівень розвитку інформатики характеризує і пояснює її педагогічний потенціал.

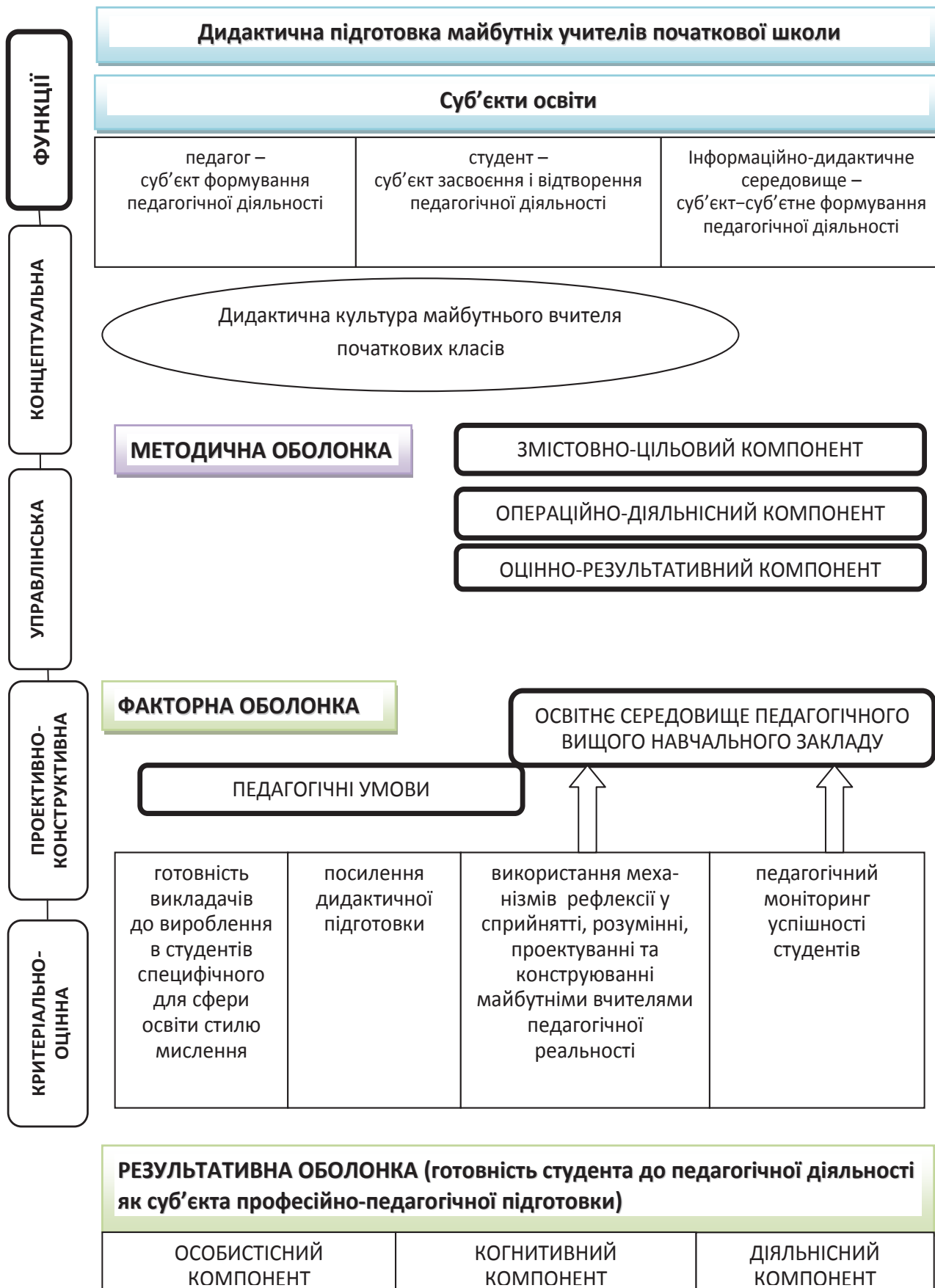


Рис. 1. Модель професійно-дидактичної підготовки майбутніх учителів початкової школи



Висновки з проведеного дослідження. Дидактична підготовка сучасного вчителя початкової школи вимагає оновлених поглядів на систему професійно-педагогічної освіти майбутніх фахівців. «Нового вчителя» характеризує висока ступінь автономності і креативності, що проявляється, поряд із високим рівнем професійної компетенції, в таких якостях, як гнучкість професійного мислення, мобільність і адаптивність до інноваційних ситуацій професійної діяльності, постійне професійне удосконалення, здатність працювати в команді, співпрацювати з іншими, вміння приймати відповідальні рішення, брати на собі ініціативу. Це вимагає нових підходів до дидактичної підготовки студентів, серед яких базовим, на наш погляд, є середовий підхід.

У статті ми спиралися на те, що проблема розробки дидактичних середовищ, що базуються на сучасних інфокомунікаційних технологіях, надзвичайно актуальна, оскільки у зв'язку з переходом до постіндустріального суспільства намітилася тенденція до кількісного і якісного ускладнення освітнього контенту, що має бути по-новому осмисленим і засвоєним студентами на всіх рівнях освітньої системи. Крім того, необхідність «навчання упродовж усього життя» слугує основою для консолідації зусиль педагогів і науковців у розробленні дидактичних інформаційних середовищ, здатних забезпечити індивідуалізацію навчання і одночасно реалізувати концепцію спільної генерації знань у межах трисуб'єктної дидактики.

У подальшій роботі нами буде обґрунтовано доцільність використання інформаційно-дидактичного середовища з метою виконання творчих проектів, практичних робіт, підготовки до педагогічної практики з використанням ресурсів інформаційно-дидактичного середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Коньшева А.В. Электронная дидактическая среда: сущность, подходы, функции / А.В. Коньшева // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2014. – № 3. – С. 55–62.
2. Красильникова В.А. Информационные и коммуникационные технологии в образовании: [учеб. пособие] / В.А. Красильникова. – Оренбург: ГОУ ОГУ, 2006. – 235 с.
3. Леонтьева О.В. Культурно-образовательная среда вуза как психолого-педагогическая проблема / О.В. Леонтьева // Образование и общество. – 2009. – № 6. – С. 106–111.
4. Нечаев С.А. Проектирование дидактических информационных сред и методика их применения в высшем профессиональном образовании [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / С.А. Нечаев. – Ставрополь, 2006. – 156 с.
5. Новикова Л.И. Воспитательное пространство: опыт и размышления / Л.И. Новикова, И.В. Кулешова // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается / Под ред. Л.И. Новиковой, Р.Б. Вендровской, В. А. Караковского. – М.: НИИ Теории образования и педагогики РАО, 1996. – С. 195–202.
6. Оспенникова Е.В. Информационно образовательная среда и методы обучения [Текст] / Е.В. Оспенникова // Педагогическая информатика. – 2002. – № 4. – С. 46–49.
7. Стариченко Б.Е. Определение дидактической среды для построения методов электронного обучения в современной образовательной парадигме / Б.Е. Стариченко, И.Н. Семенова // Информационные и коммуникационные технологии в образовании : сб. тр. 8-й Междунар. науч.-практ. конф. – Екатеринбург, 2014. – С. 130–131.
8. Трисубъектная дидактика высшей школы: учеб. пособие / А.В. Спиваковский [и др.]. – Херсон: Айлант, 2015. – 351 с.
9. Ярошинська О. Створення інформаційно-комунікаційного середовища в контексті професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи, О. Ярошинська // Людинознавчі студії. – Випуск 29. Педагогіка. – 2014. – Ч. 2. – С. 248–260.



УДК 378.016:796.011.3:612.172-057.875 (045)

ФУНКЦІОНАЛЬНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СПЕЦІАЛЬНОЇ ФІЗИЧНОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ СТУДЕНТІВ, ЩО ЗАЙМАЮТЬСЯ В ГРУПІ СПОРТИВНО-ПЕДАГОГІЧНОГО УДОСКОНАЛЕННЯ З БОКСУ

Приймак С.Г., к. наук із фіз. виховання і спорту, доцент,
доцент кафедри біологічних основ фізичного виховання, здоров'я та спорту
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У роботі розглянуто дослідження функціонального забезпечення спеціальної фізичної працездатності студентів, що займаються в групі спортивно-педагогічного удосконалення з боксу. Забезпечення киснем у «важковаговиків» відбувається завдяки більшій частоті, на відміну від «легковаговиків», в яких домінує глибина дихання. Для «легковаговиків» притаманний атакуючий характер дій, який вимагає швидких рухів у відповідь на подразники різної модальності при порівняно недосконалому захисті від ударів. «Важковаговики» ж активні атакуючі дії проводять не так часто, реалізуючи потенціал удару під час активних захисних дій.

Ключові слова: освітній процес, студенти, спеціальна фізична працездатність, хронодинамометр «Спудерг», бокс.

В работе рассмотрены исследования функционального обеспечения специальной физической работоспособности студентов, занимающихся в группе спортивно-педагогического совершенствования по боксу. Обеспечение кислородом у «тяжеловесов» происходит за счет большей частоты, в отличие от «легковесов», у которых доминирует глубина дыхания. Для «легковесов» присущ атакующий характер действий, который требует быстрых движений в ответ на раздражители различной модальности при относительно несовершенной защите от ударов. «Тяжеловесы» же активные атакующие действия проводят не так часто, реализуя потенциал удара при активных защитных действиях.

Ключевые слова: образовательный процесс, студенты, специальная физическая работоспособность, хронодинамометр «Спудерг», бокс.

Priymak S.G. FUNCTIONAL SUPPORT OF SPECIAL WORKING CAPACITY OF STUDENTS ENGAGED IN THE GROUP OF SPORTS AND PEDAGOGICAL PERFECTION ON BOXING

In the paper, studies of functional maintenance of special physical working capacity of students engaged in the group of sports and pedagogical perfection in boxing are considered. Provision of oxygen in the “heavyweights” is due to a greater frequency, in contrast to the “lightweight”, which is dominated by the depth of breathing. For “lightweight” inherent attacking character of the action, which requires rapid movements in response to stimuli of different modalities with, relatively, imperfect protection from shocks. “Heavyweights” same, active attacking actions are not so often, realizing the impact potential with active defensive actions.

Key words: educational process, students, special physical performance, chronodinamometer “Spuderg”, boxing.

Постановка проблеми. Концептуальними передумовами підготовки висококваліфікованих вчителів фізичної культури є поєднання освітньої, спортивної та науково-дослідної діяльності студентів, кожна з яких зумовлена необхідністю забезпечення належного рівня оволодіння знаннями та уміннями в обраному виді спортивно-педагогічного удосконалення (СПУ).

При цьому професійна готовність майбутнього фахівця забезпечується відповідними якостями, поєднуючи оволодіння відповідною системою знань, умінь, навичок, потреб, мотивів і здібностей [3, с. 1]. З огляду на це, спортивно-педагогічна діяльність розглядається як інтегруючий напрям підготовки майбутнього вчителя фізичної культури.

Відокремлюючи спортивну діяльність як одну з головних у підготовці майбутнього

педагога, необхідно зазначити, що її основним завданням є: підвищення моторної щільності з метою набуття належного рівня локомоційного досвіду та психофізіологічної готовності до навантажень різної спрямованості; підвищення рівня спортивної майстерності, яке безпосередньо впливає на формування педагогічного професіоналізму [12, с. 59].

Визначення особливостей реагування функціональних систем організму на зовнішні чинники середовища, до яких належать фізичні навантаження різної спрямованості, розроблення модельних характеристик і системи оцінки спеціальної підготовленості студентів в обраному виді спортивно-педагогічної діяльності є одним із найважливіших аспектів, що забезпечуватиме підвищення ефективності педагогічного процесу.



При цьому серед чинників, що впливають на успішність спортивно-педагогічної діяльності, домінуючими є функціональний стан киснево-транспортної системи, потужність та економічність виконуваної роботи, швидкість реституції після виконання того або іншого фізичного навантаження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спортивно-педагогічна діяльність студентів, що спеціалізуються у боксі, зумовлена поєднанням і оптимізацією функціонування механізмів енергозабезпечення з реалізацією складних завдань підвищення техніко-тактичної майстерності, психофізіологічної адаптації, набуття й оволодіння відповідними професійними вміннями та навичками. Ця передумова забезпечення процесу підготовки студентів є необхідною для подальшої освітньої, навчально-виховної й інших видів педагогічної діяльності [6, с. 115; 8, с. 82].

Під час систематизації спеціальних засобів боксера за їх спрямованістю науковці базуються на постулаті, що різні механізми енергозабезпечення мають різний ступінь специфічності. Анаеробні процеси найбільшою мірою реалізуються в тих видах м'язової роботи, в яких спортсмен має спеціалізовану підготовку. Аеробні процеси, які детерміновані як внутрішном'язовими, так і фізіологічними чинниками (серцева продуктивність, капіляризація м'язів і органів тощо), мають меншу специфічність і можуть удосконалюватися за допомогою як спеціальної, так і інших видів м'язової роботи, зокрема, загальнорозвиваючих вправ [2, с. 148].

З огляду на це, біоенергетику боксерського двобою забезпечують три енергетичних компоненти фізичної працездатності: алактатний анаеробний (креатинфосфатний), гліколітичний анаеробний та аеробний [2, с. 148]. При цьому автори вважають, що перші два компоненти переважно відображають рівень спеціальної фізичної працездатності у цьому виді спорту, а аеробний є порівняно менш специфічним у зв'язку з домінуванням швидкісно-силового характеру дій [4, с. 16; 9, с. 39; 11, с. 88]. Разом із тим не варто виключати з вивчення та аналізу функціональні можливості організму під час реалізації довготривалих фізичних навантажень аеробної спрямованості, оскільки величина кисневого боргу і швидкість його ліквідації, яка детермінована окислювальними процесами, вказує на те, що чим більше споживання кисню в роботі, тим менші величини кисневого боргу і тим більша швидкість його усунення. У боксерському двобої це може відбуватись під час порівняного зменшення інтенсивності дво-

бою і, насамперед, в інтервалах між раундами. При цьому чим вищою у боксера є змога споживання кисню під час виконання фізичної роботи і в періоди реституції, тим меншим є рівень утворення кисневого боргу і тим вищою – швидкість його ліквідації після виконання роботи. Це дає змогу зробити висновок, що боксер із вищим рівнем аеробного обміну починатиме наступний раунд із більшими потенційними можливостями організму [4, с. 97; 9, с. 39].

Результатом взаємозумовленості і поєднання цих чинників є відокремлення двох загальних фізичних якостей студента-боксера – швидкісно-силові і витривалість, рівень сформованості і особливості поєднання яких, у свою чергу, визначає досягнення у спортивно-педагогічній діяльності.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні функціонального стану кардіореспіраторної системи студентів чоловічої статі, що займаються в групі СПУ з боксу, під час виконання дозованих фізичних навантажень різної спрямованості.

Матеріали та методи. У дослідженні брали участь 27 осіб чоловічої статі у віці 19–21 роки, що відвідують секцію зі спортивно-педагогічного удосконалення з боксу, яка діє на базі факультету фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка, і входять до основного складу збірної команди Чернігівської області, з яких – 2 майстри спорту міжнародного класу, 12 майстрів спорту і кандидатів у майстри спорту України, 13 спортсменів масових розрядів. Дослідження проведені упродовж квітня-травня 2013 р. на базі лабораторії психофізіології м'язової діяльності Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка.

Рівень спеціальної працездатності визначався нами під час виконання дозованих фізичних навантажень, які відображають анаеробний алактатний (креатинфосфатний), анаеробний лактатний (гліколітичний) та аеробний механізми ресинтезу АТФ, сутність яких полягала у виконанні ударів по груші ударного ергометра «Спудерг» у відповідному режимі роботи. З метою максимального наближення до умов змагальної діяльності та оптимальної реалізації індивідуальних можливостей студентів-боксерів надавалась інструкція щодо темпу роботи та сили ударів під час виконання різновидів проби. Так, у разі визначення алактатної спеціальної працездатності досліджуванний має виконувати максимальну кількість ударів із максимальним зусиллям протягом



10 с; гліколітичної – під час виконання ударів із частотою та зусиллям, що відповідає 75–85% від максимального протягом 45 с; аеробна – виконання ударів із частотою та зусиллям, що становить 50% від максимуму протягом 180 с. Безпосередньо перед проведенням проби проводилась розминка, тривалість якої залежала від індивідуальних особливостей студента, яка не перевищувала 10 хв. Метою розминки була підготовка систем організму піддослідного до виконання певної роботи та запобігання травматизму і перенапруження серцево-судинної системи в період реалізації того або іншого виду навантаження.

Піддослідний починав та закінчував виконання тесту за звуковим сигналом дослідника, темп роботи та сила ударів була максимально однорідною протягом виконання проби. Критеріями об'єму виконаної роботи були показники кількості ударів, порівняний тоннаж, розрахований відповідно до маси тіла піддослідного (загальний тоннаж за певний час роботи \times маса тіла⁻¹), середня порівняна сила кожного удару ((загальний тоннаж за певний час роботи \times маса тіла⁻¹) \times кількість ударів⁻¹), потужність роботи в тесті за 1 с на 1 кг ваги спортсмена (W_{10} , $\text{кГ}\cdot\text{с}^{-1}$; W_{45} , $\text{кГ}\cdot\text{с}^{-1}$; W_{180} , $\text{кГ}\cdot\text{с}^{-1}$) під час виконання відповідного виду роботи [11, с. 88].

Серед показників реактивності організму на вплив фізичної роботи певної інтенсивності та тривалості визначались безпосередньо після її виконання: частота серцевих скорочень (ЧСС, уд. \times хв⁻¹), частота дихання (ЧД, кількість дихальних циклів \times хв⁻¹), дихальний об'єм (ДО, мл), сатурація крові киснем (SpO_2 , %). Параметри зовнішнього дихання визначали за допомогою спірометалографу Метатест-1. Сатурацію крові киснем (SpO_2 , %) визначали за допомогою фотоплетизмографічної методики із застосуванням пульсоксиметра Ohmeda Biox 3700e Puls-Oximeter (Ohmeda, США), інтегрованого з комп'ютером із метою тривалого моніторингу з можливістю запису, аналізу та інтерпретації результатів.

Відповідно до методики, нами визначалось співвідношення потужність/«ціна» роботи як еквівалент економічності виконаної роботи. Під час визначення цієї ознаки ми зважали на концепцію, що надійність біологічної системи (організму) визначається його резервними потужностями, основою яких є «структурно-функціональна надмірність» [1, с. 210; 8, с. 82; 10, с. 8].

Статистичну обробку фактичного матеріалу здійснювали за допомогою програми Microsoft Office Excel [5, с. 49]. Для кількісних вимірів розраховувалися такі статис-

тичні характеристики, як середнє арифметичне (M), стандартна помилка вибіркового середнього (m). З урахуванням наближення вибірок до закону нормального розподілу з метою оцінки достовірності відмінностей у рівні прояву ознаки використовували t -критерій Ст'юдента для незалежних вибірок та U -критерій Манна-Уїтні (рівень статистичної значущості $\leq 0,05$).

Виклад основного матеріалу дослідження. «Ціна» роботи, визначена на підставі реактивності кардіореспіраторної системи на фізичні навантаження різної потужності, відокремлює особливості функціонування організму студентів-боксерів залежно від вагової категорії під час реалізації діяльності (табл. 1).

Так, під час виконання всіх видів роботи (10, 45, 180 с) реактивність кардіореспіраторної системи у «важковаговиків» відрізняється від аналогічних у студентів-боксерів легких категорій у межах 0,67–20,47%. Зокрема, ЧСС, який характеризує термінові пристосовні реакції для забезпечення трофіки тканин під час виконання різновидів роботи вказує на значно більшу реактивність серцево-судинної системи у «легковаговиків», в яких ця ознака більша на 4,86–6,95%. Найбільші відмінності спостерігаються під час виконання гліколітичного та аеробного навантажень, які знаходяться в діапазоні 6,27–6,95%. При цьому частота дихальних рухів, що відображає реактивність дихальної системи, аналогічно ЧСС найбільше відрізняється під час виконання аеробного навантаження (28,63%), забезпечення киснем у «важковаговиків» відбувається шляхом більшої частоти, на відміну від «легковаговиків», в яких домінує глибина дихання (табл. 1).

Це зумовлює належне забезпечення крові киснем, яке відрізняється тільки під час виконання алактатної роботи: у «легковаговиків» сатурація киснем артеріальної крові під час виконання цього навантаження перебуває у діапазоні 93,67–94%, тоді як у студентів-боксерів важких категорій ця ознака становить 95,88–96%. Тенденція щодо реактивності кардіореспіраторної системи вказує на те, що боксери важких категорій здійснюють швидкоплинні атаки, які дають змогу у максимально короткий час досягти успіху у двобої. На цей факт вказує співвідношення об'єму виконаної роботи, розрахованої відповідно до 1 кг маси тіла за 1 с до ЧСС під час її виконання (табл. 2).

Так, під час виконання алактатної та гліколітичної роботи це співвідношення порівняно однорідне і перебуває в діапазоні 0,026–0,038 ум. од. та 0,084–0,103 відпо-



Таблиця 1
Функціональне забезпечення спеціальної фізичної працездатності студентів, що займаються в групі СПУ з боксу

Показник	Вид роботи	Δ , %	$M_{46-69 \text{ кг}}$	Вагова категорія						$M_{69-91 \text{ кг}}$
				«Легковаговики»			«Важковаговики»			
				46–56 кг	60–64 кг	64–69 кг	69–75 кг	75–81 кг	81–91 кг	
ЧСС, уд. · хв ⁻¹	10 с	-0,56	138,34	146,66 ±3,98	132,27 ±2,36	136,11 ±5,58	126,68 ±2,33	137,19 ±4,25	153,49 ±3,38	139,12
	45 с	1,32	164,43	167,74 ±3,36	166,60 ±2,34	158,95 ±3,44	157,20 ±2,27	152,25 ±3,39	177,42 ±2,97	162,29
	180 с	3,21	170,22	174,48 ±3,24	169,48 ±2,32	166,69 ±2,87	148,03 ±2,54	170,28 ±3,35	176,47 ±3,56	164,92
ЧД, дих. циклів · хв. ⁻¹	10 с	-16,14	19,15	19,11 ±0,22	18,83 ±0,36	19,50 ±0,34	21,00 ±0,54	22,50 ±0,39	25,00 ±0,89	22,83
	45 с	-1,53	27,04	24,44 ±1,36	31,00 ±1,34	25,67 ±1,33	27,38 ±1,24	24,00 ±1,88	31,00 ±1,65	27,46
	180 с	-20,47	28,63	27,22 ±1,36	30,67 ±2,32	28,00 ±1,54	24,50 ±1,66	37,50 ±2,87	46,00 ±4,98	36,00
ДО, мл	10 с	-6,46	1843,52	1772,22 ±23,48	1958,33 ±36,54	1800,00 ±88,65	1912,50 ±36,89	1800,00 ±54,69	2200,00 ±55,66	1970,83
	45 с	-8,42	2266,67	2116,67 ±54,87	2416,67 ±65,23	2266,67 ±88,98	2525,00 ±87,66	2500,00 ±98,25	2400,00 ±74,78	2475,00
	180 с	-7,42	2137,04	2027,78 ±51,32	2150,00 ±89,32	2233,33 ±65,55	2425,00 ±87,87	2400,00 ±28,98	2100,00 ±98,36	2308,33
SpO ₂ , %	10 с	-2,50	93,89	94,00 ±1,32	93,67 ±1,54	94,00 ±1,44	95,88 ±1,22	96,00 ±1,87	97,00 ±1,35	96,29
	45 с	0,89	94,50	95,33 ±1,45	92,83 ±1,58	95,33 ±1,52	95,00 ±1,48	94,00 ±1,59	92,00 ±1,36	93,67
	180 с	-0,67	94,30	94,22 ±1,78	93,00 ±1,25	95,67 ±1,13	96,80 ±1,28	94,00 ±1,88	94,00 ±1,67	94,93



Таблиця 2

Спеціальна фізична працездатність студентів, що відвідують групу СПУ з боксу

Вид роботи	Показник	Δ, %	Вагова категорія							
			«Легковаговики»				«Важковаговики»			
			М	46–56 кг	60–64 кг	64–69 кг	69–75 кг	75–81 кг	81–91 кг	М
Алактатна	W_{10c} , $кг \cdot c^{-1}$	30,75	4,40 ±0,17	4,57 ±0,73	5,16 ±0,11	4,67 ±0,49	3,51 ±0,23	2,63 ±0,88	3,60	
	W_{10c} Ч ЧСС ⁻¹ , УМ. од.	9,21	0,030 ±0,002	0,035 ±0,003	0,038 ±0,001	0,037 ±0,006	0,026 ±0,004	0,031 ±0,002	0,032	
Гліколітична	W_{45c} , $кг \cdot c^{-1}$	25,41	14,03 ±1,10	15,41 ±1,08	16,29 ±1,96	15,28 ±2,57	12,99 ±1,74	8,21 ±1,74	12,16	
	W_{45c} Ч ЧСС ⁻¹ , УМ. од.	2,64	0,084 ±0,009	0,093 ±0,004	0,103 ±0,008	0,097 ±0,007	0,085 ±0,004	0,092 ±0,002	0,091	
Аеробна	W_{180c} , $кг \cdot c^{-1}$	90,68	35,14 ±1,12	28,40 ±2,48	41,16 ±1,10	19,31 ±1,03	18,96 ±1,51	16,64 ±1,55	18,30	
	W_{180c} Ч ЧСС ⁻¹ , УМ. од.	83,33	0,201 ±0,018	0,168 ±0,015	0,247 ±0,020	0,131 ±0,006	0,111 ±0,006	0,094 ±0,004	0,112	
Час між ударами ($t_{сер}$)	$t_{сер10}$, МС	6,93	300,00 ±5,88	317,02 ±6,49	270,67 ±4,15	310,22 ±10,38	280,04 ±2,71	239,90 ±7,18	276,72	
	$t_{сер45}$, МС	-6,95	410,00 ±10,78	362,70 ±6,10	309,73 ±9,05	403,29 ±13,20	404,74 ±10,10	355,20 ±8,13	387,74	
	$t_{сер180}$, МС	-20,87	549,15 ±6,19	511,60 ±8,78	416,62 ±10,32	625,18 ±4,00	643,69 ±9,53	598,10 ±6,54	622,32	
ЛП АМР _{пр} , МС		-4,62	342,63 ±5,80	338,23 ±4,28	401,34 ±7,67	301,08 ±2,14	408,74 ±13,40	424,80 ±2,35	378,20	
ЛП АМР _{лів} , МС		-1,22	327,43 ±3,65	323,03 ±6,20	314,37 ±8,80	281,37 ±8,88	352,67 ±2,34	342,67 ±4,23	325,57	

Примітка: ЛП АМР, мс – латентний період простої акустико-моторної реакції правої (ЛП АМР_{пр}), лівої (ЛП АМР_{лів}) руки.



відно, тоді як «ціна» аеробної роботи значно відрізняється у студентів важких категорій на 83,5% (0,094–0,131 ум. од.). Така закономірність підтверджує стратегію ведення поєдинку «важковаговиків», а саме: двобій триває у порівняно невисокому темпі з мінімальною «ціною» роботи, досягнення перемоги відбувається шляхом серії ударів у незахищені зони супротивника в алактатному та гліколітичному режимах роботи. Для «легковаговиків» притаманним є ведення поєдинку у швидкому темпі з відповідно високою «ціною» роботи, виснажуючи супротивника шляхом здійснення ударних прийомів помірної сили, що і забезпечують відповідний результат двобою. На цей факт вказує і реєстрація латентного періоду простої акустико-моторної реакції (ЛП АМР), визначеної під час виконання прямого удару правою/лівою рукою з максимальною силою (сигнал-удар) та час між ударами під час виконання алактатної роботи (табл. 2).

Так, за однакової порівняної сили удару «важковаговиків» мають більший час ЛПАМР, на відміну від боксерів легких категорій, які швидше реалізують ударний рух по хронодинамометру. І, навпаки, серії ударів наносять із високою щільністю, на що вказує час між ударами під час реалізації креатинфосфатної роботи, що стверджує про їхню здатність швидких атак із високою інтенсивністю атакуючих дій.

Ця передумова вказує на те, що для «легковаговиків» притаманним є атакуючий характер дій, який вимагає швидких рухів у відповідь на подразники різної модальності при порівняно недосконалому захисті від ударів. «Важковаговиків» ж активні атакуючі дії проводять не так часто, реалізуючи потенціал удару під час активних захисних дій. Фінальні зусилля, як вказувалось раніше, виконуються з активного захисту, що і зумовлює перемогу у двобої.

Такий висновок роблять і науковці, що вивчали взаємозв'язок манери ведення бою з особливостями змагальної діяльності спортсменів-боксерів відповідно до вагової категорії («легковаговиків», «середньоваговиків», «важковаговиків») [7, с. 16]: найбільша кількість відмінностей зафіксована між спортсменами легких та важких категорій. Перші домінують за кількістю ударів та їхніх серій, захистів, часом перебування на середній дистанції, поступаючи при цьому за ефективністю атакуючих ударів, кількості ударів на дальній дистанції, силі одиночних ударів [7, с. 16].

Очевидно, такий «план» дій боксерів різних вагових категорій зумовлений темпе-

раментальними особливостями нервової системи (сила, рухливість, лабільність та врівноваженість), яка забезпечує реалізацію діяльності відповідно до можливостей організму.

Висновки з проведеного дослідження. Під час виконання всіх видів роботи реактивність кардіореспіраторної системи у «важковаговиків» відрізняється від аналогічних у студентів-боксерів легких категорій у межах 0,67–20,47%. Найбільші відмінності спостерігаються під час виконання гліколітичного та аеробного навантажень, які знаходяться в діапазоні 6,27–6,95%. Частота дихальних рухів, що відображає реактивність дихальної системи, аналогічно ЧСС найбільше відрізняється під час виконання аеробного навантаження, забезпечення киснем у «важковаговиків» відбувається шляхом більшої частоти, на відміну від «легковаговиків», в яких домінує глибина дихання. Це зумовлює належне забезпечення крові киснем, яке відрізняється тільки виконанням алактатної роботи: у «легковаговиків» сатурація киснем артеріальної крові під час виконання цього навантаження перебуває у діапазоні 93,67–94%, тоді як у студентів-боксерів важких категорій ознака становить 95,88–96%. На нашу думку, у боксерів важких категорій двобій триває у порівняно невисокому темпі з мінімальною «ціною» роботи, досягнення перемоги відбувається шляхом серії ударів у незахищені зони супротивника в алактатному та гліколітичному режимах роботи. Для «легковаговиків» притаманним є ведення поєдинку у швидкому темпі, атакуючий характер дій із, відповідно, високою «ціною» роботи, виснажуючи супротивника шляхом здійснення ударних прийомів помірної сили, що і забезпечує відповідний результат двобою. «Важковаговиків» ж активні атакуючі дії проводять не так часто, реалізуючи потенціал удару під час активних захисних дій. Фінальні зусилля виконуються з активного захисту, що і зумовлює перемогу у двобої. Врахування вищезначених закономірностей функціонального забезпечення діяльності дасть змогу педагогам, тренерам, фахівцям із фізичної культури оптимізувати процес спортивно-педагогічної підготовки студентської молоді з боксу відповідно до вагових категорій та манери проведення двобою. Перспективи подальших розвідок спрямовані на визначення функціонального стану кардіогемодинаміки та вегетативної регуляції серцевого ритму студентів чоловічої статі, що займаються в групі СПУ з боксу залежно від темпераментальних особливостей особистості.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Апанасенко Г.Л. Медицинская валеология / Г.Л. Апанасенко, Л.А. Попова. – К.: Здоров'я, 1998. – 244 с.
2. Волков Н.И., Несен Э.Н., Осипенко А.А., Корсун С.Н. Биохимия мышечной деятельности : учеб. для студентов вузов физ. воспитания и спорта / Волков Н.И., Несен Э.Н., Осипенко А.А., Корсун С.Н. – Киев: Олимпийская литература, 2000. – 503 с.
3. Данилко М.Т. Формування готовності до професійної діяльності майбутніх учителів фізичної культури : автореф. дис. ... канд. наук із фіз. виховання і спорту : 24.00.02 «Фізична культура, фізичне виховання різних груп населення» / М.Т. Данилко ; Волинський держ. ун-т ім. Лесі Українки. – Луцьк, 2000. – 19 с.
4. Киселев В.А. Совершенствование спортивной подготовки высококвалифицированных боксеров / В.А. Киселев. – М.: Физическая культура, 2006. – 127 с.
5. Минько А.А. Статистический анализ в MS Excel / А.А. Минько. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.
6. Носко М.О. Особливості проведення тренувального процесу при заняттях зі студентами у групах спортивного удосконалення: [спортивні ігри] / М.О. Носко, О.О. Данілов, В.М. Маслов // Фізичне виховання і спорт у вищих навчальних закладах при організації кредитно-модульної технології: підруч. для каф. фіз. вихов. та спорту ВНЗ. – К., 2011. – С. 115–134.
7. Овакян М.А. Управление процессом подготовки высококвалифицированных боксеров в связи с особенностями взаимосвязи тренировочной и соревновательной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория и методика физ. воспитания и спортивной тренировки (включая методику лечебной физкультуры)» / М.А. Овакян ; ВНИИФК. – М., 1983. – 23 с.
8. Приймак С.Г. Спеціальна фізична працездатність студентів, що спеціалізуються у боксі, в залежності від темпераментальних особливостей особистості / С.Г. Приймак // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Вип. 143. Серія: Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт. – 2017. – № 143. – С. 81–85.
9. Репников П.Н. Об оценке работоспособности боксера / П.Н. Репников // Бокс Ежегодник. – М.: ФиС, 1984. – С. 38–40.
10. Романенко В. Психофизиологический статус студенток / В. Романенко. – Донецк; Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 192 с.
11. Савчин М.П. Тренованість боксера та її діагностика: учбовий посібник / М.П. Савчин. – К.: Нора-прінт, 2003. – 218 с.
12. Федоров Д.Ю. Пути повышения спортивного мастерства в институтах физической культуры (анализ и перспективы) / Д.Ю. Федоров // Теория и практика физической культуры. – 1996. – № 12. – С. 59.



УДК [378.147:332.2]:378.4(438)

МОДЕЛЬ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗА НАПРЯМОМ «ЗЕМЛЕВПОРЯДКУВАННЯ» В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Русіна Н.Г., к. пед. н., викладач

ВСП «Рівненський коледж

Національного університету біоресурсів і природокористування України»

У статті представлено модель системи професійної підготовки фахівців за напрямом «землеустроювання» в університетах Республіки Польща. Наголошено, що професійної підготовка інженерів-землеустроювальників здійснюється у політехніках, університетах, академіях і вищих школах. Зазначено, що фахівці галузі землеустрою спроможні до участі у формуванні просторової організації соціально-економічного розвитку регіонів та гмін. Підкреслено, що в університетах діють центри перепідготовки та підвищення кваліфікації, а профорієнтаційна робота є важливим чинником у підготовці фахівця.

Ключові слова: система підготовки інженерів-землеустроювальників, бакалавр, магістр, перепідготовка та підвищення кваліфікації, профорієнтаційна робота, модель.

В статье представлена модель системы профессиональной подготовки специалистов по направлению «землеустройство» в университетах Республики Польша. Отмечено, что профессиональная подготовка инженеров-землеустроителей осуществляется в политехниках, университетах, академиях и высших школах. Отмечено, что специалисты области землеустройства способны к участию в формировании пространственной организации социально-экономического развития регионов и гмин. Подчеркнуто, что в университетах действуют центры переподготовки и повышения квалификации, а профориентационная работа является важным фактором в подготовке специалиста.

Ключевые слова: система подготовки инженеров-землеустроителей, бакалавр, магистр, переподготовка и повышение квалификации, профориентационная работа, модель.

Rusina N.H. THE SYSTEM'S MODEL OF THE PROFESSIONAL PREPARATION FOR SPECIALISTS IN THE FIELD OF LAND MANAGEMENT IN THE REPUBLIC OF POLAND

The article presents the model of the system of professional training for the specialists in land management at universities of the Republic of Poland. It was emphasized that the training of engineer-land surveyors carried out in the polytechnics, universities, academies and high schools. It is noted that the experts in the field of land management are able to participate in the formation of the spatial organization of socio-economic development of regions and changes. It is emphasized that universities have centers of retraining and advanced training, vocational guidance work is an important factor in specialist training.

Key words: system of preparation of engineers-land surveyors, bachelor, master's degree, retraining and advanced training, career guidance, model.

Постановка проблеми. Науково-технічний прогрес та вдосконалення земельних відносин, форм організації землекористування та праці зумовлює потребу в систематичному вдосконаленні форм і методів навчання, підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів у сфері землеустрою. Підготовка кадрів у сфері землеустрою – це формування у працівників знань та навичок в окремій професійній сфері, тобто навчання осіб, які побажали одержати професію у галузі земельних відносин та галузі використання і охорони земельних та інших природних ресурсів [10, с. 128].

Зарубіжний і вітчизняний досвід свідчить про потребу переорієнтації вищих навчальних закладів на підготовку фахівців землеустрою, здатних здійснювати не лише технічні функції, а й розуміти процеси природи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення поглядів науковців із проблематичних питань фахової освіти під-

тверджує думку про доцільність кардинальних змін не лише з потреб раціонального використання і охорони земель, а й з вимог міжнародної стандартизації освіти [2; 6]. Так науковці А. Третяк, В. Третяк та Л. Пендзей стверджують, що нині до основних проблем підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів у сфері землеустрою належать відсутність системного підходу до фінансування, організації та стандартизації здійснення освітньої і наукової діяльності у сфері землеустрою, кадастру та оцінки й охорони земель, розширення спеціальностей (спеціалізацій) пов'язаних з управлінською, екологічною, економічною, науковою та іншою діяльністю у сфері землеустрою [10, с. 134].

К. Ніколайчук у своїй роботі «Концептуальні підходи та шляхи вдосконалення навчального процесу в системі підготовки фахівців із землеустроювання» звертає увагу на проблему унаочнення під час ви-



кладання фахових дисциплін. Якісне навчання, як зауважує автор, полягає у логічному поєднанні проведення лекційних, лабораторних, практичних занять, навчальної та виробничої практики, курсового та дипломного проектування [8, с. 202].

Зарубіжний досвід підготовки землевпорядника як фахівця сфери ландшафтної архітектури вивчали А. Мартин, Й. Дорош, З. Флікей [7].

Науковці Харківського національного аграрного університету ім. В.В. Докучаєва розкрили зміст світового досвіду підготовки інженерів-землевпорядників для сталого розвитку аграрної освіти в Україні [6]. У своїх дослідженнях науковці звертають увагу на методичні засади поєднання компонентів навчальних програм у процесі землевпорядної освіти і в академічних навчальних закладах. Цей крок сприяє підвищенню ефективності процесу стандартизації системи освіти галузі «Геодезії та землеустрою», а також потребує постійної орієнтації на освітні стандарти ООН і безперервного уточнення переліку дисциплін порівняно з дисциплінами навчальних планів провідних навчальних закладів світу.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в аналізі умови навчання у вищих навчальних закладах Польщі та побудові на цій основі моделі системи підготовки фахівців за напрямом «землепорядкування».

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасна система підготовки інженерів-землевпорядників у Республіці Польща здійснюється у політехніках, університетах, академіях і вищих школах, як державних, так і в приватних, на денній, заочній або вечірній формах навчання. Незалежно від обраного навчального закладу, перший етап навчання (3,5 роки) передбачає отримання диплому ліценціата або інженера. Студія першого рівня направлена на отримання знань із наук соціально-економічних, економічних, природничих. Інженерний напрям наповнює зміст навчання технічними елементами. Закінчення додаткового навчання (півтора року) забезпечує отримання ступеня магістра [13].

Зауважимо, що випускник другого ступеня в галузі землеустрою, спеціальності регіонального розвитку та оцінки нерухомості повинен мати необхідні знання і навички в галузі: управління нерухомістю, просторового планування, управління земельними ресурсами, проектування технічної та соціальної інфраструктури, просторового аналізу розвитку економічних і соціальних явищ, формулювання вимог просторової

політики на всіх рівнях управління, оцінки впливу на навколишнє середовище різних проектів – регіональний розвиток, крім того, випускник володіє навичками, пов'язаними з оцінкою майна і його поділу [12].

Дослідженнями встановлено, що у Республіці Польща післядипломне навчання просторової економіки спрямоване на отримання особами кваліфікацій з архітектури, містобудування та територіального планування. Післядипломна підготовка триває рік або два, незалежно від виду навчального закладу, і завершується складанням іспиту з просторового проектування [13].

Підкреслимо, що еволюція освітньої пропозиції вищих навчальних закладів проходить від традиційної – націленої на підготовку осіб віком 19–24 років, до тієї, яка адресована особам старшого віку (незалежно від їх освіти) через різні форми навчання. Саме це забезпечить співпрацю університетів із бізнесом, урядом, самоуправлінням аби краще, ніж раніше, створювати, передавати і використовувати знання [19, с. 28]. Адже магістри за напрямом «Просторова економіка» спроможні до участі у формуванні просторової організації соціально-економічного розвитку шляхом діяльності у: сфері просторового планування, програмування розвитку технічної та суспільної інфраструктури; програмуванні соціально-економічного і просторового розвитку міст і регіонів; підвищенні конкурентоспроможності міст і регіонів; розвитку людського капіталу на місцевому та регіональному рівні; зменшенні регіональних диспропорцій у рівні економіки і якості життя населення; охоронні довкілля та екорозвитку; управлінні містами й іншими територіальними адміністративними одиницями; формуванні засад просторової політики на усіх рівнях управління; співпраці місцевих адміністрацій та уряду; співпраці з євро-регіонами [9, с. 46]. Аналіз наукових праць польських та європейських дослідників дав змогу констатувати, що засвоєння знань фахівцями землеустрою перевіряється придатністю практичного застосування та донесенням до зацікавлених громад, які могли б їх використовувати, адже знання, які не служать, є марними.

Варто додати, що популярними освітніми програмами є програми дистанційного навчання (distance learning), які існують у формі електронного навчання (e-learningu). Нині у Польщі створюються віртуальні вищі навчальні заклади (Польський віртуальний університет (Polski Uniwersytet Wirtualny (PUW)), а діючі відкривають частину курсів онлайн [11, с. 123–124].



Разом із тим необхідно наголосити, що Республіка Польща як країна-член ЄС потребує висококваліфікованих, освічених, професійних державних службовців та фахівців. Зокрема, у Конституції республіки зазначено, що навчання є правом і обов'язком членів Корпусу державної служби [4, с. 156]. Підвищення кваліфікації належить до системи підготовки фахівців галузі землеустрою, зміст якої визначається в основному: рівнем кваліфікації фахівця; вимогами Міністерства інфраструктури та розвитку, положенням Державної кваліфікаційної комісії і вищої школи, європейськими стандартами; особливостями етапу професійного зростання; необхідністю освоєння нових знань та вмінь у галузі землеустрою. Підвищення кваліфікації працівників проводиться не менше одного разу на 5 років: короткострокове (не менше 72 годин); тематичні і проблемні семінари (від 72 до 100 годин); тривале (понад 100 годин) [5, с. 51–58].

Підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації державних службовців у Республіці Польща здебільшого ведеться у спеціалізованих навчальних закладах – інститутах, академіях, школах, які за статусом часто стоять вище від звичайних закладів вищої освіти, зокрема університетів (наприклад, Крайова школа публічної адміністрації, Університет Інженерно-Економічний (WSI-E) у м. Жешуві) [3, с. 67]. Адже післядипломне навчання відповідає на конкретні суспільні виклики та потреби. Аби все ж відбулися значні зміни у відносинах між університетами, суспільством та економікою, необхідно підвищити доступність молоді до вищої освіти, як у просторовому вимірі, так і організації процесу навчання [17, с. 43].

Центри перепідготовки і підвищення кваліфікації фахівців діють на студіях післядипломного навчання при університетах Республіки Польща для осіб, які хочуть вдосконалити свій фах, розширити горизонти та актуалізувати знання, і для тих, хто хоче змінити фах або перекваліфікуватися. При Варшавському університеті на факультеті Географії та регіонального дослідження створено чотири центри перепідготовки фахівців галузі землеустрою [14, с. 56]: для вчителів географії; геінформатика в охороні природи та землеустрої; екологічні умови просторового проектування; розвиток в епоху глобалізації – глобальний розвиток (Global Development). Післядипломне навчання за напрямом «Просторова економіка на практиці» на факультеті геодезії та картографії Варшавської політехніки націлене на підготовку професійних кадрів,

в основі якої мають бути широкі міждисциплінарні знання у галузі землеустрою. За змістом підготовки фахівці мають розуміти вимоги природи, суспільства і економіки та умови, які вимагають окремого погляду під час прийняття рішень на всіх етапах проектування й реалізації процесів розвитку міст і гмін.

На думку І. Белоновської, процес професійного навчання майбутнього фахівця має чотири стадії, починаючи від стадії первинного знайомства з новим матеріалом і закінчуючи стадією сформованої професійної компетентності [1, с. 295]. Відповідно, професійна орієнтація у Польщі передбачає навчальне планування та розвиток кар'єри і триває протягом життя людини від раннього дитинства. Освіта і праця за професією між собою тісно пов'язані, праця базується на освіті, а та, у свою чергу, готує до праці.

Зауважимо, система порадиництва Республіки Польща включає інститути: 1) Сектор публічний (державний і самоврядний) о самоврядування; 2) установи недержавного сектора; 3) інститути третього сектора (урядові організації). Керівництво реалізації основних завдань профорієнтації здійснюють: освіта – Міністерство освіти (www.men.gov.pl); праця – Міністерство праці та соціальної політики (www.mpips.gov.pl). Профорієнтаційна робота Міністерства праці та соціальної політики націлена на людей дорослих, зареєстрованих у службі зайнятості. Реалізовується на трьох позиціях за використанням публічних служб працевлаштування, а саме: 1) державний рівень (Міністерства праці та соціальної політики, Департамент соціальної політики та мережа EURES, діяльність у рамках Департаменту Ринку Праці); 2) регіональний рівень (Центри інформації та планування кар'єри, регіональні біржі праці); 3) базовий рівень, де консультанти безпосередньо працюють із клієнтами повітових і муніципальних служб зайнятості); 4) додатковий рівень: добровільна праця із *Hufce Pracy* (ОHP) – реалізація завдань профорієнтації та працевлаштування молодих людей – віком до 25 років.

Іншим важливим чинником є дія інформаційних систем у напрямі профорієнтаційної роботи. Прикладом цього є сайти [16, с. 151–157]: «Центр профорієнтації для молоді» (*Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży*) – CDZdM: <http://cdzdm.pl/przykladowe-zrodla-informacji-w-zakresie-doradztwa-edukacyjno-zawodowego/>; Національний ресурсний центр з профорієнтації (*Narodowe Centrum Zasobyw Poradnictwa Zawodowego*) – NCZPZ: www.psz.praca.gov.pl.



Рис. 1. Структурна модель підготовки землевпорядників у Республіці Польща



Дослідження проблеми показало, що елементами профорієнтації є підготовка, видання і поширення інформаційних матеріалів про ВНЗ, факультети і спеціальності, з яких ведеться підготовка, як у друкованому вигляді – рекламної листівки (ulotky), так і на сайтах вишів [5; 18].

Зауважимо, що польські вчені, говорячи про освітню систему, підкреслюють її ієрархічність, структурність елементів. Так, Je. Mischke та A. Stanisławska визначають п'ять складових елементів освітньої системи (профорієнтаційна система; система організації дидактичного процесу; дидактичний процес; система контролю якості навчання), де профорієнтаційна система займає першу сходинку [15]. Отже, система освіти землевпорядників спирається на наукові дослідження цього напрямку, а також на економічні, суспільні та культурні засади.

Проведений аналіз праць дав нам змогу узагальнити результати нашого дослідження щодо підготовки фахівців із землевпорядкування Республіки Польща у модель (рис. 1). Розроблена нами модель є відкритою, динамічною і гнучкою, що дає змогу використовувати її у навчальному процесі вищих навчальних закладів з урахуванням соціально-економічних та виробничих змін, а також динаміки змін на ринку праці.

Висновки з проведеного дослідження. Освітній досвід Польщі як країни, яка має розвинену систему вищої освіти, що відповідає потребам ринку праці, і, зокрема, систему професійної підготовки фахівців-землевпорядників, є цінним. Дослідження поглядів польських науковців щодо системи професійної підготовки землевпорядників показало, що система формується на основі змісту професії та має ряд функцій, завдань і структуру. Професійна підготовка інженерів-землевпорядників здійснюється на факультетах землевпорядного профілю у вищих навчальних закладах відповідного рівня акредитації і є складовою частиною структури вищої та післядипломної освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів. Таким чином, кожен напрям професійної підготовки інженерів-землевпорядників вирізняється за своїм змістом, методами та формами організації освітнього процесу. Внаслідок цього землевпорядна освіта являє собою відкриту підсистему освітньої галузі, пріоритетом якої стає підготовка фахівця, що базується на формуванні у нього активних позицій, переконань, творчих здібностей, професійної гнучкості. Зміст навчання землевпорядників зумовлений вимогами сталого економічного розвитку держави, су-

спільства, діяльністю у сфері просторової організації території, інтеграцією професійного та особистісного досвіду майбутнього фахівця та необхідністю постійного самовдосконалення.

Кінцевий результат навчання виражається через рівень і досягнення в категоріях знань, умінь, навичок та компетенцій, оволодіння якими забезпечує ефективну професійну діяльність у сфері земельних відносин. Модель підготовки фахівців землевпорядкування відповідає меті навчання, базується на методичних підходах, принципах і педагогічних умовах та особливостях, включає процесуальний, змістовний та організаційний компоненти та результат.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Белоновская И. Формирование профессиональной компетентности специалиста: региональный опыт: [монография] / И. Белоновская. – М. : ИРПО, 2005. – 351 с.
2. Войтенко С. Вища освіта в галузі знань «Геодезія та землеустрій» в Україні / С. Войтенко, А. Лященко, К. Третяк, Р. Шульц // Сучасні досягнення геодезичної науки та виробництва. – 2011. – Випуск 2(22) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ena.lp.edu.ua:8080/handle/ntb/10919>.
3. Гарасим В. Державна освітня політика у сфері підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців у зарубіжних країнах / В. Гарасим // Вісник Національної академії державного управління. – 2012. – № 3. – С. 58–65.
4. Дейнега Х. Особливості підготовки державних службовців у Республіці Польща / Х. Дейнега // Економіка та держава. – 2011. – № 2. – С. 156–158.
5. Журавська Н. Підготовка викладачів-аграрників у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу (Франція, Німеччина, Бельгія, Італія, Люксембург, Нідерланди і Великобританія) : [монографія] / Н. Журавська. – Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2009. – 345 с.
6. Кошкалда І. Використання світового досвіду підготовки інженерів-землевпорядників для сталого розвитку аграрної освіти в Україні / І. Кошкалда, О. Князь, В. Тишковець // Agricultural and Resource Economics : International Scientific E-Journal. – 2015. – Vol. 1. – № 2. – С. 40–50.
7. Мартин А. Проблеми місту вищої освіти у галузі / А. Мартин, Й. Дорош, З. Флекей землеустрою [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://zsu.org.ua/andrij-martin/86-2011-03-12-09-12-08>.
8. Ніколайчук К. Концептуальні підходи та шляхи вдосконалення навчального процесу в системі підготовки фахівців із землевпорядкування / К. Ніколайчук // Нова педагогічна думка. – 2013. – №. 11. – С. 201–203.
9. Стадницький Ю. Просторова організація економіки як напрям підготовки фахівців в Україні / Ю. Стадницький // Вища освіта України. – 2010. – № 1. – С. 43–47.
10. Третяк А. Стан та проблеми підготовки, підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів у сфе-



pi землеустрою / А. Третяк, В. Третяк, Л. Пендзей // Землеустрій, кадастр і моніторинг земель. – 2016. – № 1–2. – С. 128–135.

11. Analiza zasobów kadrowych w uczelniach na poszczególne kierunkach i wypracowanie zasad etatyzacji. Raport końcowy / przez zespół M. Brown. – Warszawa, 2010. – 331 с.

12. Dokumentacja programu kształcenia. Uniwersytet Rolniczy w Krakowie [Електронний документ]. – Режим доступу : https://akty.urk.edu.pl/zasoby/23/zr_22_z10_2015.pdf.

13. Gospodarka przestrzenna... Sztuka wyborów plus dobry plan [Електронний документ]. – Режим доступу : <http://mlodytechnik.pl/eksperymenty-i-zadania-szkolne/mt-studiuje/28477-gospodarka-przestrzenna-sztuka-wyborow-plus-dobry-plan>.

14. Informator Studia Podyplomowe 2015/2016. – Warszawa, Uniwersytet Warszawski, 2015. – 280 с.

15. Mischke Je. Nauczanie, cybernetyka, jakość i efektywność / Je. Mischke, A. Stanisławka [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://home.agh.edu.pl/~mischke/upload/File/artykoly/Nauczanie_cybernetyka_jakosc_efektywnosc.pdf.

16. Poradnictwo zawodowe w kształceniu obywatelskim w Europie. Agencję Wykonawczą ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audiowizualnego (EACEA P9 Eurydice). – Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2010. – 232 с.

17. Przyszczypkowski K., Solarczyk-Ambrozik E. Strategia rozwoju oświaty w województwie wielkopolskim / K. Przyszczypkowski, E. Solarczyk-Ambrozik. – Poznań, Ośrodek kształcenia usztawicznego nauczycieli w Lesznie, 2002. – 55 с.

18. Uniwersytet Jagielloński Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej Tradycja i współczesność / Red.: M. Baścik, A. Jackowski. – Kraków: Instytut Geografii i Gospodarki Przestrzennej UJ, 2013. – 187 с.

УДК 378.147:377.8 – 051:614.8

СТРУКТУРА ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ

Самусь Т.В., к. пед. н.,
старший викладач кафедри професійної освіти
та технологій сільськогосподарського виробництва
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

Стаття присвячена проблемі формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання у процесі професійної підготовки. У роботі проаналізовано сучасний стан дослідження означеної проблеми. Визначено структуру досліджуваного феномена, в складі якого виділено ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний компоненти.

Ключові слова: здоров'язбережувальна компетентність, майбутній викладач професійного навчання, професійна підготовка, здоров'язбереження, здоров'язбережувальна діяльність.

Статья посвящена проблеме формирования здоровьесберегающей компетентности будущих преподавателей профессионального обучения в процессе профессиональной подготовки. В работе проанализировано современное состояние исследования этой проблемы. Определена структура исследуемого феномена, в состав которого выделены ценностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный и рефлексивный компоненты.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, будущий преподаватель профессионального обучения, профессиональная подготовка, здоровьесбережения, здоровьесберегающая деятельность.

Samus T.V. THE STRUCTURE OF HEALTHCARE SAVING COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING IN VOCATIONAL TRAINING

The article deals with the problem of intending engineers-teachers' health-care competence forming. The state of investigating the abovementioned problem is analysed; the essence of the concept "intending engineers-teachers' health-care competence" is elaborated; its structure is defined as the complex of such components: motivational, cognitive, operational and reflective.

Key words: health-care competence, intending engineer-teacher, professional training, health care, health-care activities.



Постановка проблеми. У сучасній вищій педагогічній освіті акцентовано на необхідності формування і розвитку здоров'язбережувальної компетентності кожного студента, що забезпечить новий якісний рівень готовності молодого фахівця до самостійної діяльності, адже він, здобувши комплекс знань, умінь і навичок, ціннісного ставлення до життя та здоров'я, здатний до збереження власного здоров'я та пропагування ідей здорового способу життя (ЗСЖ) наступному поколінню.

У психолого-педагогічних дослідженнях існує безліч підходів до сутності та структури здоров'язбережувальної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Здоров'язбережувальну компетентність як синтез чотирьох груп компетентностей (фізіологічних, соціально-психологічних, гносеологічних і акмеологічних) розглядають науковці А.Г. Бусигін та В.І. Пентюхін [1, с. 584]. До *фізіологічних* належать: ставлення особистості до життя, особливості харчування, наявність шкідливих звичок, рівень фізичного розвитку, знання законів збалансованого харчування, законів фізичного розвитку, вміння вивчати власний спосіб життя та проводити самоаналіз фізичного розвитку. До *соціально-психологічних* дослідники відносять: ставлення до загальнолюдських цінностей, навколишнього середовища, носферних норм поведінки людей, вміння «любити себе», знання позитивних і негативних сторін страху і володіння методиками стресостійкості, ставлення до страху і власного тривожного стану. Сучасне розуміння суті здоров'я, знання теорії здоров'я людини на всіх трьох рівнях, знання законів розвитку пам'яті, розуму автори виділяють у групу *гносеологічних* компетентностей. До четвертої групи належать *акмеологічні* компетентності: досягнення у спорті та мистецтві, популярність і слава, ставлення до штучної краси, знання законів збереження здоров'я й ознак мудрості людини, меж втручання естетичної медицини в будову людського тіла.

О.М. Дзятковська [2] зазначає, що здоров'язбережувальна компетентність охоплює такі здібності:

- формування у студентів мотивації до здорового способу життя і цінності здоров'я, довголіття, самореалізації у сімейному житті, професійній діяльності і соціальної активності;

- регулювання функціонального стану (студентів і викладачів) способами, що не шкодять здоров'ю, з метою підтримання оптимальної працездатності;

- визначення і використання індивідуально раціональних для людини прийомів навчальної (професійної) діяльності;

- складання індивідуальної здоров'язбережувальної траєкторії освітньої (професійної) діяльності;

- забезпечення еколого-психологічної безпеки педагогічного середовища, враховуючи міжособистісні стосунки, стан здоров'я студентів, екологічну ситуацію, дотримання санітарно-гігієнічних вимог щодо організації освітнього процесу.

На переконання Т.Є. Федорченко [3, с. 246], здоров'язбережувальна компетентність передбачає збереження власного фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я і здоров'я оточуючих. Вона має такі складові елементи:

- життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю (раціональне харчування, рухова активність, санітарно-гігієнічний режим праці та відпочинку);

- навички, що сприяють соціальному здоров'ю (ефективне спілкування, співчуття, розв'язання конфліктів, поведінка в умовах тиску, погроз, дискримінації, спільна діяльність та співробітництво);

- навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю (самоусвідомлення та самооцінювання, аналіз проблем і прийняття рішень, визначення життєвих цілей та програм, самоконтроль, мотивація до успіху та тренування волі).

Педагог, який працює на засадах педагогіки здорового способу життя, на думку В.М. Оржеховської, повинен мати «індивідуальні здібності та якості, що визначають його можливості та вміння самостійно шукати, збирати, аналізувати, представляти, передавати інформацію про здоров'я, здоровий спосіб життя; моделювати та проектувати об'єкти та процеси, в тому числі – власну індивідуальну діяльність; здійснювати превентивну роботу; приймати правильні рішення, творчо та ефективно розв'язувати завдання, які виникають перед ним у процесі діяльності; запроваджувати у своїй повсякденній і професійній діяльності сучасні здоров'язбережувальні технології» [4, с. 29].

Стаття присвячена питанню місця та структури здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання у професійній підготовці.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у визначенні місця та структури здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання в системі професійної підготовки, розкритті її завдань та поетапності проведення.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі аналізу психоло-



го-педагогічної літератури наведемо узагальнену *характеристику здатностей до здоров'язбережувальної діяльності майбутнього викладача професійного навчання*. Вона містить характеристики та властивості студентів, спрямовані на збереження фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я – власного та оточуючих.

Здатності, що сприяють фізичному здоров'ю:

1. *здатності до раціонального харчування*: дотримання режиму харчування; уміння скласти харчовий раціон, враховуючи реальні можливості та користь для здоров'я; вміння визначати й зберігати високу якість харчових продуктів;

2. *здатності у галузі рухової активності*: виконання ранкової зарядки; регулярні заняття фізичною культурою, спортом, рухливими іграми, фізичною працею;

3. *санітарно-гігієнічні здатності*: навички особистої гігієни; вміння виконувати гігієнічні процедури (догляд за шкірою, зубами, волоссям тощо);

4. *здатності у галузі режиму праці та відпочинку*: вміння чергувати розумову та фізичну активності; вміння знаходити час для регулярного харчування і повноцінного відпочинку.

Здатності, що сприяють психічному здоров'ю:

1. *здатність до самоусвідомлення та самооцінювання*: уміння усвідомлювати власну унікальність; позитивне ставлення до себе, інших людей, життєвих перспектив; адекватне самооцінювання: уміння реально оцінювати свої здатності й можливості, а також адекватно сприймати оцінки інших людей;

2. *здатність до самоконтролю*: вміння правильно виражати свої почуття; уміння контролювати прояви гніву; уміння долати тривогу; уміння переживати невдачі; уміння раціонально планувати час;

3. *мотивувальні здатності*: мотивація до успіху та тренування волі; віра в те, що ти є господарем свого життя; установка на успіх; уміння зосереджуватися на досягненні мети; розвиток наполегливості та працьовитості;

4. *здатність до прийняття рішень*: уміння визначати сутність проблеми та причини її виникнення; здатність сформулювати кілька варіантів розв'язання проблеми; вміння передбачати наслідки кожного з варіантів її вирішення для себе та інших людей; уміння оцінювати реальність кожного варіанта з урахуванням власних можливостей та життєвих обставин; здатність обирати оптимальні рішення.

Здатності, що сприяють соціальному здоров'ю:

1. *комунікативні здатності*: вміння ефективно спілкуватися; вміння слухати; вміння чітко висловлювати свої думки; вміння відкрито виражати свої почуття, без тривоги та звинувачень; володіння невербальною мовою (жести, міміка, інтонація тощо); адекватна реакція на критику; вміння просити про послугу або допомогу;

2. *гуманістичні здатності*: вміння розуміти почуття, потреби і проблеми інших людей; уміння висловити це розуміння; вміння зважати на почуття інших людей; уміння допомагати та підтримувати; навички впевненої (адекватної) поведінки, зокрема й застережливих дій щодо ВІЛ-СНІДу;

3. *конфліктологічні здатності*: вміння розрізняти конфлікти поглядів і конфлікти інтересів; уміння розв'язувати конфлікти поглядів на основі толерантності; вміння розв'язувати конфлікти інтересів за допомогою конструктивних переговорів; уміння розрізняти прояви дискримінації, зокрема щодо людей з особливими потребами, ВІЛ-інфікованих і хворих на СНІД; уміння обстоювати свою позицію та відмовлятися від небажаних пропозицій, зокрема й



Рис. 1. Структура здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання



пов'язаних із залученням до куріння, вживання алкоголю, наркотичних речовин; уміння уникати небезпечних ситуацій і діяти при загрозі насилля;

4. *здатність до співробітництва*: вміння спільної діяльності; вміння бути «членом команди»; вміння визнавати внесок інших у спільну роботу; вміння адекватно оцінювати свої здатності та свій внесок у спільну діяльність.

Здатності, що сприяють духовному здоров'ю:

1. *здатності до визначення життєвих цілей*: уміння визначати життєві цілі, керуючись своїми потребами, нахилами, здібностями; вміння визначати пріоритети;

2. *здатності до реалізації життєвих програм*: уміння планувати свою діяльність, враховуючи аналіз можливостей і обставин; уміння раціонально використовувати свій час.

Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання – це багатогранний і складний процес, що передбачає низку шляхів реалізації всіх його складових елементів.

Реалізація *фізичної складової* частини ЗЗК відбувається через: ранкову гімнастику, рухливі ігри, оздоровчу рухливу діяльність; контроль та самоконтроль за правильною поставою під час занять, ходіння тощо; використання вправ щодо профілактики сколіозу, запобіганню гіподинамії; виконання дихальних вправ; виконання гімнастики для очей, точковий самомасаж біологічно активних точок обличчя й голови для створення позитивного робочого настрою на весь навчальний день; навчання використання народних засобів оздоровлення та профілактики захворювань; знання свого власного рівня здоров'я; навчання правильного та регулярного чищення зубів; навчання щодо дотримання режиму навчання, харчування, праці та відпочинку; навчання культури споживання їжі.

Реалізація *психічної складової* частини ЗЗК відбувається через: створення сприятливого психологічного клімату на заняттях; дотримання позитивного мислення; навчання вміння керувати своїми емоціями, почуттями; навчання підтримання в собі впевненості у своїх можливостях, задатках; здійснення самооцінювання, самоконтролю; здатність аналізувати наслідки дій шкідливих звичок тощо; навчання вмінню відмовлятися від пропозицій, що шкідливі для здоров'я; навчання вміння приймати самостійно рішення в різних ситуаціях.

Реалізація *соціальної складової* частини ЗЗК відбувається через: використан-

ня засобів, що сприяють інтересу до навчального матеріалу; створення умов для самовираження студентів; стимулювання аргументації відповідей; заохочування ініціативи студентів; надання різнорівневих домашніх завдань; здійснення взаємоконтролю; навчання дотримання правил спілкування в групі, громадських місцях, їдальні, громадському транспорті; навчання вміння уникати конфліктних ситуацій; навчання підтримувати дружні стосунки з усіма студентами групи.

Реалізація *духовної складової* частини ЗЗК відбувається через: навчання доброзичливого ставлення до друзів та одногрупників, викладачів і батьків; навчання відповідальності за власні дії та вчинки; вироблення навичок самообслуговування; навчання висловлювати свої погляди щодо здорового способу життя; навчання здатності бачити й сприймати прекрасне в житті, природі, мистецтві, літературі; навчання вміння розрізняти зло і добро, духовне і бездуховне, долати прояви зла в собі; навчання усвідомлення життєвих цінностей.

Варто зауважити, що є низка концептуальних засад формування здоров'язбережувальної компетентності у системі педагогічних ВНЗ, що обов'язково необхідно враховувати, працюючи у цьому напрямі:

- концептуальні основи знань про здоров'я сучасної людини, розвиток культури всіх складових елементів здоров'я (фізичного, психічного, соціального та духовного);
- прищеплення мотивації та навичок здорового способу життя (психолого-педагогічні та медико-гігієнічні засади);
- навички безпечної поведінки;
- культивування здоров'ятвірної, здоров'язбережувальної та активної життєвої поведінки;
- формування ціннісного ставлення до оточення, людей, себе;
- володіння методами комплексного оцінювання стану здоров'я і системою практичних умінь та навичок, що забезпечують збереження та зміцнення здоров'я;
- використання знань про збереження і зміцнення здоров'я, саморегуляцію і самокорекцію;
- володіння методами і засобами надання першої допомоги;
- здатність проводити профілактику травматизму.

У процесі наукового пошуку визначено структуру здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання як поєднання *ціннісно-мотиваційного, когнітивного, операційно-діяльнісного та рефлексивного* компонентів (рис. 1) [5, с. 7].



Зміст *ціннісно-мотиваційного компонента* передбачає розуміння важливості та місця здоров'язбережувальних технологій у майбутній професійній діяльності викладача професійного навчання, потреби в оволодінні знаннями про здоров'язбережувальні технології, орієнтування на відновлення та збереження здоров'я учнів ПТНЗ.

Когнітивний компонент пов'язаний із системою знань про закономірності дотримання здорового способу життя, сучасні здоров'язбережувальні технології, засоби, форми і методи здоров'язбережувальної роботи з учнями ПТНЗ.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає наявність у майбутніх викладачів професійного навчання умінь дотримуватись здорового способу життя та формувати мотивацію до здорового способу життя в учнів ПТНЗ, планувати та реалізовувати у навчальній роботі з учнями ПТНЗ профілактично-оздоровчі заходи, здоров'язбережувальні технології.

Рефлексивний компонент орієнтований на оптимізацію здоров'язбережувальної діяльності майбутніх викладачів професійного навчання через здатності до самоаналізу щодо здорового способу життя, саморефлексії, самоконтролю та коригування зазначеної діяльності.

У дослідженні наведено узагальнену структуру здоров'язбережувальної компетентності майбутнього викладача професійного навчання, що містить характеристики та властивості студентів, спрямовані на збереження фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я.

У структурі здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання на основі аналізу літературних джерел та власного бачення виокремлено ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний компоненти, ступінь сформованості яких визначає сформованість здоров'язбережувальної компетентності майбутніх викладачів професійного навчання у процесі професійної підготовки.

Основні вимоги з боку суспільства до спеціалістів, тенденції їх використання, сфери застосування утворюють модель (еталон) фахівця, відповідно до якої відбувається підготовка у навчальних закладах. Основні вимоги до них відображаються в освітньо-кваліфікаційних характеристиках певного напрямку підготовки. Відображенням моделі майбутнього фахівця є освітньо-професійна програма, що містить не тільки перелік навчальних дисциплін, але й очікувані результати, а саме знання, вміння та навички.

Зміна освітньої парадигми з принципу адаптивності на принцип компетентності зумовила необхідність переходу до компетентнісної моделі підготовки викладачів професійного навчання.

Компетентнісна модель випускника є описом набору компетентностей, якими має володіти випускник ВНЗ, відображає ступінь його підготовленості до виконання професійних функцій.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, формування здоров'язбережувальної компетентності є одним із завдань підготовки викладачів професійного навчання, описаних в освітньо-кваліфікаційній характеристиці та освітньо-професійній програмі. Проте існує низка гострих проблем, вирішення яких дасть змогу структурувати ЗЗК у системі підготовки фахівців із вищою освітою, зробити їх формування систематичним, пов'язаним із різними циклами дисциплін, а саме: здоров'язбереження як складова частина підготовки викладача професійного навчання не виділена в окрему дисципліну, відсутня єдина програма формування здоров'язбережувальної компетентності фахівців. Питання здоров'язбереження розглядають факультативно або як спецкурси. Єдиною вимогою до їх формування є дотримання загальнодидактичних принципів: науковості, доступності, систематичності тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бусыгин А.Г. Десмозкологический подход к формированию здоровьесберегающей компетенции студентов – будущих учителей в учебном процессе вуза / А.Г. Бусыгин, В.И. Пентюхин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2010. – № 3(3). – Т. 12. – С. 584–590.
2. Дзятковская Е.Н. Здоровьесберегающие образовательные технологии: новые акценты / Е.Н. Дзятковская // Психология здоровья и личного роста. – 2010. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.health-musicpsy.ru/index.php?page=psychologiya_zdorovya&issue.
3. Федорченко Т.Є. Профілактика девіантної поведінки школярів в умовах соціокультурного середовища: соціально-педагогічний аспект : [монографія] / Т.Є. Федорченко. – Черкаси : Чабаненко Ю., 2010. – 488 с.
4. Оржеховська В.М. Здоров'язбережувальне навчання і виховання: проблеми, пошук / В.М. Оржеховська // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. – Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 4. – С. 29–31.
5. Самусь Т.В. Формування здоров'язбережувальної компетентності майбутніх інженерів-педагогів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Т.В. Самусь. – Глухів, 2016. – 22 с.



УДК 378.147

ДЕФІНІЦІЯ «ПЕДАГОГІЧНА ІМПРОВІЗАЦІЯ» В КОНТЕКСТІ ВДОСКОНАЛЕННЯ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Толмачова І.М., к. пед. н., доцент,
професор кафедри педагогіки, психології та менеджменту

Мастерна О.Ю., студентка
психолого-педагогічного факультету
КЗ«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті актуалізовано завдання цілеспрямованого формування педагогічної імпровізації у майбутніх учителів початкової школи в процесі професійно-педагогічної підготовки. На основі аналізу наукових джерел висвітлено теоретичні положення, що розкривають суть даного педагогічного феномена. Надано авторське визначення педагогічної імпровізації як важливого компоненту педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійно-педагогічна підготовка, майбутній вчитель початкової школи, педагогічна діяльність, педагогічна імпровізація.

В статті актуалізована задача целенаправленого формування педагогічної імпровізації у майбутніх учителів початкової школи в процесі професійно-педагогічної підготовки. На основі аналізу наукових джерел висвітлено теоретичні положення, що розкривають суть даного педагогічного феномена. Представлено авторське визначення педагогічної імпровізації як важливого компонента педагогічної діяльності.

Ключевые слова: профессионально-педагогическая подготовка, будущий учитель начальной школы, педагогическая деятельность, педагогическая импровизация.

Tolmachova I.M., Masterna O.Yu. THE DEFINITION OF "PEDAGOGICAL IMPROVISATION" IN THE CONTEXT OF IMPROVING THE TRAINING OF THE FUTURE TEACHER OF ELEMENTARY SCHOOL

The article actualises the task of purposeful formation of pedagogical improvisation in future teachers of elementary school in the process of vocational and pedagogical training. On the basis of analysis of scientific sources, the theoretical positions that reveal the essence of this pedagogical phenomenon are highlighted. Author's definition of pedagogical improvisation as an important component of pedagogical activity is given.

Key words: vocational-pedagogical preparation, future teacher of elementary school, pedagogical activity, pedagogical improvisation.

Постановка проблеми. У Концепції «Нова українська школа» наголошено на важливості побудови та реалізації особистісно-орієнтованої моделі загальної середньої освіти. Вирішення даного завдання актуалізує проблему забезпечення нової якості процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи через його системне вдосконалення [1].

Важливим напрямом роботи стає посилення професійної спрямованості у процесі підготовки майбутніх учителів початкової школи до цілеспрямованого використання педагогічної імпровізації, яка виступає дієвим інструментом максимального врахування в освітньому процесі прав дитини, її здібностей, потреб та інтересів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових працях останніх років основні засади організації освітнього процесу

розглядаються з позицій дитиноцентризму та гуманізму, що зумовлює його творчий та особистісно-орієнтований характер.

У педагогічній психології та педагогіці здійснено низку наукових розвідок, в яких відображено різні погляди на суть поняття «педагогічна імпровізація». Зокрема, представлено психологічні та педагогічні основи теорії та практики педагогічної імпровізації (І.В. Бужина, В.М. Харькін, С.О. Сисоєва, В.М. Смирєнський та інші). Надано загальну характеристику педагогічної імпровізації як складової педагогічної діяльності (С.М. Дубяга, С.У. Гончаренко та інші).

В цілому, проблема педагогічної імпровізації у педагогічній діяльності представлена широким колом питань.

Важливість реалізації особистісно-орієнтованої моделі загальної середньої освіти актуалізує дослідження та подальше комп-



лексне вивчення суті педагогічної імпровізації як важливого компонента педагогічної діяльності та цілісний процес її формування у майбутніх учителів початкової школи. Отже, вважаємо за необхідне здійснити категоріально-понятійний аналіз досліджуваної дефініції, виокремити значущу наукову інформацію та узагальнити погляди науковців, що дозволить переосмислити та доповнити її педагогічний потенціал.

Постановка завдання. Мета статті – на основі аналізу наукових джерел схарактеризувати педагогічну імпровізацію як компонент педагогічної діяльності, спрямований на забезпечення ефективності особистісно-орієнтованої моделі загальної середньої освіти; надати авторське визначення даного поняття.

Виклад основного матеріалу. Імпровізацію як компонент суб'єктивно-емоційної сфери особистості розглянуто у наукових розвідках філософів, психологів, мистецтвознавців. У «Сучасному словнику іншомовних слів» імпровізацію визначено як «виголошення промови, складання віршів, музики тощо без попереднього готування» [8, с. 299].

Важливою є думка про те, що імпровізація виступає проявом творчості в діяльності певного виду. Теоретики та практики у царині педагогіки наголошують на творчому характері педагогічної діяльності. Спільними ознаками театральної та педагогічної творчості є: за метою – вплив людини на людину з метою народження переживань; за змістом – комунікативні творчі процеси; за характером – імпровізація; за кількістю учасників – колективна творча дія (О.М. Отич).

Дослідники визнають важливість прояву творчості вчителем у конкретній педагогічній ситуації, швидкої перебудови ходу уроку або виховної справи в разі виникнення нових, непередбачуваних обставин (В.О. Сухомлинський, Ш.О. Амонашвілі, І.Д. Бех тощо). Науковці вказують на необхідність для вчителя приймати оперативні, гнучкі та дієві рішення в умовах багатоваріантності сучасного освітнього процесу. Безперечно, такі дії педагога є імпровізаційними за своєю суттю.

На сьогодні в наукових розвідках надано різні визначення дефініції «педагогічна імпровізація». На думку С.У. Гончаренка, педагогічна імпровізація – «діяльність учителя чи вихователя, що здійснюється в ході педагогічного спілкування без попереднього осмислення, обдумування» [3, с. 141].

В.М. Смиренський трактує педагогічну імпровізацію «як об'єктивну складову навчально-виховного процесу, що виступає

засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв'язання суперечностей між його стереотипними та несподіваними елементами в безпосередньому спілкуванні вчителя й учнів» [7, с. 186].

С.М. Дубяга вважає, що «педагогічна імпровізація – це сукупність педагогічних дій, умінь виконувати які є інтегративною багатокомпонентною якістю педагога, що дозволяє йому оперативно реагувати на ситуації, які несподівано виникають у ході навчально-виховного процесу (різноманітного характеру і масштабу) та коригувати початковий педагогічний задум (проект) відповідно до реальних умов ходу навчальної діяльності» [4].

Аналіз наукових джерел демонструє, що, незважаючи на певні розбіжності у наукових підходах до визначення суті поняття «педагогічна імпровізація», їх об'єднують загальні характеристики: творчий характер, оперативність, корекція попереднього задуму, безпосередній позитивний вплив на учнів.

Виходячи з наданих вище характеристик, пропонуємо визначення цього поняття: педагогічна імпровізація – компонент педагогічної діяльності, в якому виявляються можливості педагога експромтом приймати оптимальні рішення, та за рахунок якого реалізується позитивний вплив на окремого учня або групу учнів.

Актуальність визначення дієвих підходів до формування у майбутніх учителів початкової школи педагогічної імпровізації в ході реалізації концепції «Нова українська школа» зумовлює спеціальний аналіз істотних характеристик цього педагогічного феномену, а саме: мети, функцій, видів, структури тощо.

Дослідники вважають метою педагогічної імпровізації знаходження нового розв'язку в конкретних умовах навчання й виховання; швидке і гнучке реагування на конкретну непередбачувану педагогічну ситуацію, її швидкий та ефективний розв'язок [9, 10].

Однією з істотних характеристик педагогічної імпровізації є її функції, тому пряма вказівка на функції педагогічної імпровізації зустрічається в більшості визначень цього поняття, а також в окремих характеристиках її структури. Однак у дослідників немає одностайної думки з приводу змісту функцій педагогічної імпровізації. Наприклад, В.М. Харькін наголошує на її розвивальній, виховній, корекційній, спонукальній функціях. Т.В. Дуткевич виділяє такі функції педагогічної імпровізації, як спонукання, пізнання, управління та миттєвий аналіз. На думку С.М. Дубяги, педагогічна імпровізація є своєрідним «регулятором»,



який дозволяє оперативно коригувати, трансформувати педагогічний проект уроку в залежності від реальних умов навчального процесу. Отже, науковці виділяють розвивальну, виховну, спонукальну, пізнавальну, управлінську, аналітичну, комунікативну та регулятивну функції означеного педагогічного явища.

Розкриття суті педагогічної імпровізації сприяє розгляд її видів, які досить докладно висвітлено в наукових дослідженнях. Учені виділяють різні підстави для класифікації видів педагогічної імпровізації.

У спеціальних розвідках виокремлено чотири взаємопов'язаних і взаємозумовлених види педагогічної імпровізації: цільовий; змістовий; методичний; комунікативний [7]. Виділення наведених видів педагогічної імпровізації умовне, оскільки в реальній практиці воно часто є комбінованим варіантом, в якому різні її види природно взаємодіють.

Зокрема, цільова педагогічна імпровізація спрямована на розв'язання суперечностей між метою конкретного уроку та її бажаним або несподіваним коригуванням, чи докорінною зміною в процесі педагогічного спілкування з учнями. Змістову педагогічну імпровізацію необхідно використовувати для розв'язання суперечностей між попереднім, запланованим змістом навчального матеріалу та доцільною трансформацією, уточненням, доповненням. Третій вид педагогічної імпровізації – методичний, спрямований на вирішення суперечностей між методичними прийомами і засобами, які обрав педагог, та конкретизацією і творчою інтерпретацією розробленого проекту шляхом варіювання різними методичними прийомами. Комунікативна педагогічна імпровізація спрямована на розв'язання суперечностей між організацією навчальної комунікації конкретного уроку, яку спланував педагог, та незапланованими заздалегідь мовними засобами.

Аналіз запропонованих видів педагогічної імпровізації дозволяє стверджувати, що вона є поліфункціональним утворенням, яке доречно використовувати на різних етапах та рівнях здійснення сучасного освітнього процесу.

До важливих характеристик педагогічної імпровізації відносять її публічний характер та педагогічну значущість, адже вона сприяє розвитку, вихованню та навчанню людини.

Отже, педагогічна імпровізація у професійній діяльності є досить складним феноменом. Вона має структуру, що характеризується особливим набором операцій (дій педагога), які перебувають у певному зв'язку, ієрархічно організовані, взаємозалежні.

Дане питання відбите у працях В.А. Кан-Калика, В.М. Харькіна, В.М. Смирєнського. О.І. Башкір, ними докладно проаналізовано педагогічну інтуїцію як складову педагогічної імпровізації. Незважаючи на існування деяких розходжень у представлених дослідниками описах структури педагогічної імпровізації, їх загальними елементами є: творчий професійний пошук, спонтанна комунікація, намагання педагога швидко скорегувати вплив на учня.

На думку Т.В. Дуткевич, результати педагогічної імпровізації відзначаються новизною, оригінальністю, професійною значущістю, сприяють розвитку та вихованню дітей. Виходячи з якісних характеристик педагогічної імпровізації та передбачуваних результатів її використання у педагогічній діяльності, доречно вказати галузь її застосування – особисто-орієнтовані гуманістичні освітні технології.

Досліджуючи суть педагогічної імпровізації, важливо визначити критерії імпровізаційної спрямованості професійно-педагогічної діяльності вчителя. В.М. Харькін у своєму дослідженні виділяє і обґрунтовує наступні критерії педагогічної імпровізації [12]:

- ті, що належать до явища в цілому (об'єктивні): раптовість (несподівана реакція на неординарну ситуацію чи на незвичайні умови у стандартній ситуації); миттєвість (негайні дії відразу в разі виникнення неординарних ситуацій і (або) умов); новизна (ступінь оригінальності продукту імпровізації, а також своєрідне поєднання, з'єднання, співставлення відомого, що має сукупну новизну); публічність (наявність глядачів); педагогічна значущість (виховна, розвивальна, освітня спрямованість і результативність);

- критерії здійснення імпровізації суб'єктом: демонстрація роботи думки (інваріантного пошуку); духовний і емоційний підйом; почуття задоволення;

- критерії імпровізації в її сприйнятті іншими суб'єктами: подив (реакція на несподіване); включення; активність; емоційна чуйність; концентрація уваги; зростання інтересу; глибина запам'ятовування; підвищення тону і настрою; глибина співпереживання.

- В.А. Кан-Калик розглядає процес здійснення педагогічної імпровізації у певній послідовності й називає три етапи [6]:

- перший – миттєвий оперативний аналіз ситуації, вибір засобів впливу;

- другий – безпосередній вплив (реалізація імпровізації);

- третій – осмислення і переживання результатів імпровізації.



У більшості досліджень проблеми педагогічної імпровізації в якості ситуації її прояву педагогом описано проведення уроку. На нашу думку, такий підхід дещо спрощує погляди на суть, прояви та значення означеного педагогічного феномену, адже освітній процес як досить складне та багатокомпонентне утворення передбачає велику кількість варіантів взаємодії вчителя зі школярами, в яких використання педагогічної імпровізації є не тільки бажаним, а й важливим та необхідним. Проте науковці одноставні в думці про те, що успішне здійснення вчителями педагогічної імпровізації в педагогічній діяльності можливе лише в результаті спеціально організованої роботи з її формування на рівні професійних цінностей, знань та вмінь.

Отже, методологічним підґрунтям даної роботи виступають основні положення Концепції «Нова українська школа» та результати сучасних наукових досліджень проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів школи першого ступеня. Вважаємо, що оволодіння майбутніми учителями початкової школи педагогічною імпровізацією задля подальшої реалізації особистісно-орієнтованої моделі загальної середньої освіти повинне здійснюватися через забезпечення сукупності організаційних, дидактичних та методичних умов професійно-педагогічної підготовки.

Висновки з проведеного дослідження. Аналіз наукової літератури з проблеми дозволяє визначити педагогічну імпровізацію як важливу складову педагогічної діяльності. Дослідниками схарактеризовано суть педагогічної імпровізації, її мету, функції, види, результати, критерії тощо.

Визначаємо педагогічну імпровізацію як компонент педагогічної діяльності, в якому виявляються можливості педагога експромтом приймати оптимальні рішення та за рахунок якого реалізується позитивний вплив на окремого учня або групу учнів.

Безперечно, педагогічна імпровізація як якісна характеристика педагогічної діяльності та один із показників її творчого характеру є багатовимірним та складним утворенням. Цілеспрямоване, уміле використання вчителями початкової школи педагогічної імпровізації сприятиме забезпеченню інноваційних характеристик освітнього процесу в умовах реалізації

особистісно-орієнтованої моделі загальної середньої освіти.

Проведене дослідження не претендує на повноту та вичерпність розгляду досліджуваної проблеми. Подальшого наукового аналізу потребують питання забезпечення наступності та неперервності процесу вдосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи до оволодіння педагогічною імпровізацією на всіх освітньо-кваліфікаційних рівнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабакіна О.О. Удосконалення підготовки майбутніх учителів початкової школи до інноваційної професійної діяльності в умовах реформування загальної середньої освіти / О.О. Бабакіна, І.М. Толмачова // *Pedagogy and Psychology: SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION* V(52), Issue 113. – Budapest, 2017. – P. 19–22.
2. Башкір О.І. Інтуїція як складова педагогічної імпровізації / О.І. Башкір // *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*; Класичний приватний університет. – Запоріжжя, 2013. – Вип. 30. – С. 99–102.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Дубяга С.М. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до педагогічної імпровізації: автореферат дис. ... к. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С.М. Дубяга. – Київ: Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2008. – 22 с.
5. Дуткевич Т.В. Загальна психологія. Теоретичний курс: [навч. посіб.] / Т.В. Дуткевич. – Київ: Центр учбової літератури, 2016. – 388 с.
6. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении / В.А. Кан-Калик. – Москва: Просвещение, 1987. – 190 с.
7. Смиринський В.М. Функції та види педагогічної імпровізації / В.М. Смиринський // *Гуманізація навчально-виховного процесу: науково-методичний збірник*; Слов'янський держ. пед. ін-т. – Слов'янськ: СДПІ, 2001. – Вип. 11. – С. 185–188.
8. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / уклали: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – Київ: Довіра, 2006. – 789 с.
9. Тезаурус методичного працівника / укладач В.В. Демченко. – Рівне: РОІППО, 2012. – 72 с.
10. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи: [навч. посібник] / Т.І. Туркот. – Київ: Кондор, 2011. – 628 с.
11. Отич О.М. Основи педагогічної майстерності викладача професійної школи: [підручник] / О.М. Отич. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. – 208 с.
12. Харькин В.Н. Импровизация... Импровизация? Импровизация! / В.Н. Харькин. – Москва: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 288 с.



УДК 37.091.12.011.3-051:377+37.015.311

ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА СТРУКТУРА ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ТЕХНОЛОГІЧНОЇ І ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Фогель Т.М., к. пед. н.,
викладач кафедри теорії і методики
декоративно-прикладного мистецтва та графіки
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

Соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні на сучасному етапі розвитку, вимагають реформування вищої педагогічної освіти, що, безумовно, впливає на особливості підготовки майбутніх учителів технологій. Саме тому виникає необхідність дослідити професійно-педагогічну структуру особистості майбутнього викладача технологічної та професійної освіти з подальшим обґрунтуванням усіх її компонентів. Професійна підготовка майбутніх викладачів технологічної та професійної освіти передбачає формування педагога, який володіє не лише системою спеціальних професійних знань, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових та європейських стандартів якості, зберігаючи при цьому національні здобутки, тобто здатного до продуктивної викладацької діяльності в сучасних умовах.

Ключові слова: технологічна освіта, технологічні уміння, професійно-педагогічна структура особистості, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна майстерність, етноемпатія.

Социально-экономические изменения, которые происходят в Украине на современном этапе развития, требуют реформирования высшего педагогического образования, которое, безусловно, влияет на особенности подготовки будущих учителей технологий. Именно поэтому возникает необходимость исследовать профессионально-педагогическую структуру личности будущего преподавателя технологического и профессионального образования с последующим обоснованием всех ее компонентов. Профессиональная подготовка будущих преподавателей технологического и профессионального образования предусматривает формирование педагога, который обладает не только системой специальных профессиональных знаний, но и выделяется сформированностью профессионально важных компетентностей, соответствующим уровнем квалификации с учетом мировых и европейских стандартов качества, сохраняя при этом национальные ценности, то есть способного к продуктивной преподавательской деятельности в современных условиях.

Ключевые слова: технологическое образование, технологические умения, профессионально-педагогическая структура личности, профессиональная компетентность, педагогические способности, педагогическое мастерство, этноэмпатия.

Fogel T.M. THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL STRUCTURE OF THE PERSONALITY OF THE FUTURE TEACHERS OF THE TECHNOLOGICAL AND VOCATIONAL EDUCATION

Socio-economic changes that occur in Ukraine at the present stage of development require the reform of higher pedagogical education, which certainly influences the specifics of the training of future technology teachers. That is why it becomes necessary to investigate the professional-pedagogical structure of the personality of the future teacher of technological and vocational education with the subsequent justification of all its components. The professional training of future teachers of technological and vocational education provides the formation of a teacher who has not only a system of special professional knowledge but also is distinguished by the formation of professionally important competences, the appropriate level of qualification, taking into account world and European quality values, while preserving national values, that is capable of productive teaching activities in modern conditions.

Key words: technological education, technological skills, professional-pedagogical structure of the individual, professional competence, pedagogical abilities, pedagogical skills, ethno-empathy.

Постановка проблеми. В даний час у нашій країні відбувається глобалізація суспільного розвитку, зближення націй, народів, держав, освітніх систем, відбувається перехід людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, які значною мірою базуються на інтелектуальній власності, знаннях і обумовлюються рівнем

наукового потенціалу країни. Стратегія розвитку сучасного українського суспільства об'єктивно потребує підвищення вимог до освітньої системи та професійної підготовки фахівців високої кваліфікації.

Сучасні соціально-економічні перетворення в Україні, що диктуються євроінтеграційними процесами, торкнулися всіх



ланок суспільного життя й галузі вищої педагогічної освіти, зокрема підготовки майбутніх учителів технологій. Враховуючи це, зростає потреба у конкурентоспроможних, професійно мобільних кадрах у галузі технологічної освіти. Висококваліфікований учитель технологій – це фахівець, який володіє професійними знаннями, художніми, технічними і технологічними вміннями й навичками.

Отже, одним із завдань реформування змісту освіти й інтеграції до світового й європейського просторів є спрямування навчальних програм на формування професійних якостей студентів та на створення механізму їх реалізації в освіті.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемі методики навчання в системі професійної підготовки викладача загальнотехнічних дисциплін та методики навчання технологій, вчителя трудового навчання присвячені численні дослідження в галузі дидактики та методики (Ю. Бабанський, В. Краєвський, О. Коберник, М. Корець, В. Сидоренко, Г. Терещук, Д. Тхоржевський та інші).

У цих та інших роботах методична підготовка як частина професійно-педагогічної підготовки викладача розглядається, з одного боку, як сукупність знань і вмінь, що забезпечують оптимальність вибору або розробки методів і засобів навчання, з іншого – процес формування в майбутніх учителів методичних знань та вмінь.

Так, І. Дробишева під методичною підготовкою вчителя розуміє сукупність навчальних предметів, елементів їх змісту та видів навчальної роботи, під час вивчення та виконання яких може бути досягнута мета підготовки.

Т. Бороненко вважає, що методичну підготовку вчителя повинен забезпечити комплекс знань, вмінь і навичок, необхідних для ефективного використання комп'ютера в навчально-виховному процесі й управлінні навчанням.

В. Симоненко та Є. Мурашок методичну підготовку визначають як систему знань, вмінь, навичок, яка дає вчителю можливість заздалегідь проектувати, а потім здійснювати навчальний процес з певного навчального предмета [5].

Постановка завдання. Метою та завданнями статті є розглянути професійно-педагогічну структуру особистості майбутнього викладача технологічної та професійної освіти та обґрунтувати важливість всіх її компонентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес підготовки викладачів технологічного та професійного напрямків

освіти, здатних позитивно впливати на суспільний розвиток, потребує зростання якості знань, збереження національної культури, докорінного оновлення професійної педагогічної підготовки викладачів вищих навчальних закладів.

Розвиток сучасної педагогічної школи в Україні – багатогранний процес. Серед важливих позитивних тенденцій розвитку педагогічної школи – курс на демократизацію, диверсифікацію та диференціацію освіти, гуманістичну спрямованість виховання, використання форм і методів навчання, що підвищують активність, самостійність студентів, включення їх у дослідно-експериментальну діяльність.

Значне місце в системі вищої освіти займає Закон «Про вищу освіту», який передбачає вивчення, узагальнення та впровадження оптимального світового досвіду підготовки педагогічних кадрів, що сприятиме інтеграції нашої держави в загальноєвропейський освітній простір згідно з вимогами Болонської декларації.

Професійна підготовка магістрів у вищих педагогічних закладах України спрямована на формування особистості викладача, що залишається головною дійовою особою, покликану реалізувати її цілі.

Розглядаючи питання формування професійних якостей студентів, доцільним є визначення поняття професійно-педагогічної структури діяльності.

Під структурою розуміють сукупність стійких зв'язків між множиною компонентів об'єкта, що забезпечують його цілісність. Таке визначення структури дозволяє проаналізувати педагогічну діяльність з точки зору її побудови і основних компонентів, що входять в дану структуру.

Аналіз досліджень вчених дозволяє стверджувати, що існують різні підходи до розуміння структури професійної діяльності педагога. Так, наприклад, В. Козаков в організаційно-психологічну структуру педагогічної діяльності включає дві групи елементів: організаційні (суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт) і соціально-психологічні (мета, мотив, засоби, спосіб, результат). І. Зязюн з позиції педагогічної майстерності стверджує, що здійснюючи рефлексивне керівництво розвитком учнів, учитель має бути здатним керувати собою і через себе – всіма компонентами педагогічної діяльності (мета, суб'єкт, об'єкт, засоби, результат), тобто виділяє п'ять організаційних компонентів педагогічної діяльності.

Розповсюдженою і загальноновизнаною є психологічна структура діяльності педагога, запропонована вченою Н. Кузьміною, де вона виділяє чотири основні компоненти



педагогічної діяльності, які відображають структуру навчально-виховного процесу: конструктивний, організаторський, комунікативний, дослідницький (гностичний). Водночас, на думку вченої, наявність кожного компонента у педагогічній діяльності вимагає від педагога спеціальних знань, умінь і навичок [5].

Отже, професійно-педагогічна структура діяльності викладача включає в собі виконання навчальних, виховних, організаційних та дослідницьких функцій, що сприймаються в єдності. Складним та найбільш суттєвим для викладача є поєднання виховної і навчальної діяльності. Не менш важливою є також дослідницька робота, яка збагачує внутрішній світ, розвиває творчий потенціал, підвищує рівень знань майбутнього викладача.

Для методичної підготовки педагогів характерні тісний функціональний взаємозв'язок і взаємозумовленість загальнокультурної (гуманітарні й соціально-економічні дисципліни), природничо-наукової (математичні і природничо-наукові дисципліни), загальнопрофесійної (психолого-педагогічні, медико-біологічні) та наочної підготовки до професійної діяльності [5].

За таких умов професійна підготовка магістрів технологічної та професійної напрямків освіти набуває особливого значення, оскільки вона передбачає формування особистості майбутнього педагога вищого навчального закладу, який володіє не тільки системою спеціальних технологічних та професійних знань, а й вирізняється сформованістю професійно важливих компетентностей, відповідним рівнем кваліфікації з урахуванням світових і європейських стандартів якості зі збереженням національних здобутків і пріоритетів, а також здатного до плідної викладацької діяльності в сучасних умовах.

Отже, важливими компонентами професійно-педагогічних якостей є професійна компетентність, педагогічні здібності та педагогічна майстерність. Адже навчання, як відзначав В.О. Сухомлинський – це не проста передача інформації, знань, а складні людські взаємини.

У педагогічній науці поняття професійна компетентність розглядається як сукупність знань і вмінь, що визначають: результативність праці; обсяг навичок; комбінацію особистісних якостей і властивостей; комплекс знань і професійно значимих особистісних якостей; єдність теоретичної та практичної готовності до праці; здатність здійснювати складні види дій.

Професійна компетентність – це здатність людини вирішувати проблеми у сво-

ій професійній області. За визначенням І.А. Зязюна, педагогічна майстерність – це комплекс якостей особистості, що забезпечує високий рівень самоорганізації професійної діяльності педагога. Її складовими є гуманістичне спрямування, теоретичні знання, педагогічні здібності, педагогічна техніка [1].

Професійна компетентність є одним з основних компонентів професійного становлення викладача. В свою чергу, професійна компетентність викладача – це інтегративне особистісне утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду індивіда, що зумовлюють готовність викладача до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень його самореалізації [3]. Професійна компетентність викладача не має вузькопрофесійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних, технологічних та інших проблем, пов'язаних із системою освіти.

Виходячи з вищезазначеного, в основі професійної компетентності майбутніх учителів технологій виділяємо графічно-образну компетентність.

Питання формування графічно-образної компетентності знайшли своє відображення у працях О.К. Артемова, О.Д. Ботвинникова, Г.О. Владимирської, О.М. Колюгорова, Б.Ф. Ломова, І.С. Якиманської та ін.

В самому загальному випадку під графічною компетентністю особистості слід розуміти спеціально структурований набір графічних знань, умінь, навичок, що набуваються у процесі навчання; наявність просторової уяви, просторового технічного мислення. Формування компетентності забезпечує педагогічна система, «яка передбачає системне розв'язування у навчальному процесі проектних завдань діяльності на основі дотримання принципів системності та свідомості» [4, с. 143-146]. Набуття життєво важливих графічно-образних компетентностей дозволяє молоді вільно й правильно орієнтуватися в сучасному інформаційному суспільстві та адекватно реагувати на динаміку змін на конкурентному ринку праці. Здобуття графічних знань, умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої загальної особистої компетентності, сприяє інтелектуальному та культурному розвитку особистості, формуванню здатності адекватно реагувати на запити часу.

Графічно-образні компетентності, набуті в процесі навчання, сприяють:

- постійному вдосконаленню знань, умінь та навичок;



- інтегруванню особистості в суспільстві та збереженню індивідуальності;
- володінню письмовим (знаковим) спілкуванням без бар'єрів;
- вільному розвитку в інформаційному суспільстві;
- вмінню здобувати, аналізувати й систематизувати інформацію;
- проектуванню і корегуванню своєї діяльності;
- генеруванню нових ідей;
- конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці [4].

Отже, графічно-образна підготовка вчителя технологій дозволяє визначати рівень інтелектуального розвитку фахівця і входить до структури компетентностей майбутнього вчителя технологій.

Як зазначалося вище, професійно-педагогічна структура особистості майбутнього викладача технологічної та професійної освіти включає в себе комплекс педагогічних здібностей, а саме: академічні, дидактичні, організаторські, комунікативні, експресивні та перцептивні здібності.

Академічні здібності забезпечують швидке і міцне засвоєння нових знань, розвинене логічне мислення, ерудицію педагога.

Дидактичні здібності дають змогу в оптимальній формі навчати, формувати вміння та навички учнів. Вони дозволяють постійно бачити головні положення навчального матеріалу, їх зв'язки з другорядними, обґрунтовувати та ілюструвати думки, знаходити вдалі форми занять. У процесі виховної роботи дидактичні здібності допомагають застосовувати ефективні методи та прийоми, зокрема формування свідомості вихованців.

На ґрунті організаторських здібностей формуються вміння організовувати і вести учнів за собою, завойовувати авторитет і з його допомогою впливати на вихованців. Ці здібності мають складну структуру і багато компонентів, проте базовою, за даними досліджень, є здатність наполягати та вимагати.

Комунікативні здібності дозволяють бути вміння встановлювати довірливі стосунки з вихованцями, викликати в них симпатію, знаходити індивідуальний підхід.

Експресивні здібності – це виразність поведінки і мови, яка допомагає педагогові позитивно впливати на учнів. Вони потрібні у навчанні, вихованні і у виховній роботі.

Перцептивні здібності проявляються в педагогічній уяві, яка дозволяє передбачати поведінку, знання і розвиток вихованців, тобто забезпечує проєктувальну діяльність педагога. Проявом перцептивних здібностей є також педагогічна спостережливість

та вміння розподіляти увагу між кількома об'єктами чи подіями.

Креативні здібності дають змогу класифікувати педагогічні явища і розуміти їх закономірності, створювати власні педагогічні концепції, творчо вирішувати різноманітні практичні проблеми виховної роботи, ефективно використовувати методи та прийоми виховання.

Все вищезазване належить до основних педагогічних здібностей. Крім того, успіху навчально-виховної діяльності педагога сприяють також інші здібності, які допомагають установлювати з учнями плідний контакт, здобути авторитет серед них. Це спортивні, артистичні, літературні, музичні, художні, технічні та інші спеціальні здібності, на базі яких у педагога утворюються відповідні вміння.

У процесі підготовки педагогічних кадрів не менш важливим є питання вимог до рис характеру педагога. Згідно зі структурою педагогічної праці найціннішими є риси гуманності, альтруїзму: доброта, співчуття, чесність, щирість, привітність, толерантність, емпатія та етнопатія, під якою ми розуміємо здатність до ціннісного резонансу з почуттями іншої людини – представника певного етносу [2], володіння своїм психічним станом, а також риси, що забезпечують організаторські здібності – вимогливість, енергійність, дисциплінованість, товариськість тощо.

Такі ж риси, як егоцентризм, загострена критичність до людей, агресивність є суттєвими перешкодами на шляху справжнього успіху в педагогічній діяльності [3].

Особливо цінною рисою характеру педагога постає тактовність, яку можна вважати принципово важливою професійною рисою.

Педагогічно доцільні стосунки, взаємини складаються з тим педагогом, для якого основними цінностями є: вихованці, їхня доля та інтереси; наука, яку він представляє, її методи, відкриття; професія, яку він обрав. Тому майбутнього фахівця необхідно вже зараз ретельно готувати до формування суб'єкт-суб'єктної взаємодії з молоддю. Педагогічні кадри нової генерації покликані поєднувати високий професіоналізм з усвідомленням сучасних потреб.

Отже, у формуванні особистості педагога є два головних аспекти – професійний і культурний. Тому вищий навчальний заклад покликаний давати не тільки знання, а й формувати особистість, індивідуальність, виховувати такого педагога, який, за словами Т.Г. Шевченка, був би апостолом правди і науки та уособленням совісті нації, яка потребує культурного



вчителя. Культурний педагог – це не вірець формально-етикетної шляхетності, а інтелігентна людина за своєю найвищою духовною сутністю із творчим і гуманним способом світобачення і світосприймання. Саме культура є підґрунтям формування особистості вчителя. Отже, особливої актуальності саме сьогодні набуває теза «Від людини освіченої – до людини культурної», що означає відродження національної інтелігенції, створення внутрішніх передумов для розвитку творчої індивідуальності. Тільки в культурному середовищі можуть формуватися спеціалісти, здатні вільно і широко мислити, створювати інтелектуальні цінності, яких завжди потребує суспільство і школа зокрема [1].

Встановлено, що педагогічна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною та іншими, оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і в той же час включає їх у себе.

Висновки з проведеного дослідження. З вищезазначеного випливає, що метою вищої педагогічної школи є формування технологічно освіченого фахівця, який здатен брати активну участь у перетво-

ренні навколишнього світу, здійснювати максимальну реалізацію власних творчих можливостей, нести відповідальність за формування творчого потенціалу нації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : [підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури] / С.С. Вітвицька. – Київ : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
2. Фогель Т.М. Виховання культури міжетнічних стосунків підлітків у процесі позакласної роботи. : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 / Фогель Тетяна Миколаївна. – Од. – 2013. – 286 с.
3. Фогель Т.М. Роль особистості педагога у забезпеченні позашкільної освіти як складової системи безперервної освіти України / Т.М. Фогель // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2015. – № 2. – С. 188–194.
4. Фогель Т.М. Формування педагогічної майстерності майбутніх вчителів технологій / Т.М. Фогель // Тези доповідей міжнародної науково-практичної конференції «Інновації та сучасні технології в системі освіти: внесок Польщі та України» (м. Сандомир, 5–6 травня 2017 року). – Сандомир, Польща – С. 143–146.
5. Ящук С.М. Професійна підготовка викладача загально технічних дисциплін: теоретичний аспект : [навчальний посібник] / С.М. Ящук. – Умань : ВПЦ «Візаві», 2015. – 132 с.

СЕКЦІЯ 5
СОЦІАЛЬНА ПЕДАГОГІКА

УДК 364–78:355.08

**ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РЕАБІЛІТАЦІЇ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ БОЙОВИХ ДІЙ**

Бриндіков Ю.Л., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Хмельницький національний університет

У статті проаналізовано досвід реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій закордонних країн – Ізраїлю, Латвії, Чехословаччини, Великобританії, Голландії, Бельгії, Ірландії, Німеччини й інших країн. Наведено приклади організаційних заходів для створення Міжнародної системи реабілітації. Встановлено, що найбільш прогресивною є система реабілітації комбатантів у Сполучених Штатах Америки. Представлено потенціал спеціалізованих лікувальних закладів, реабілітаційних центрів, шкіл реабілітації в проведенні реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій.

Ключові слова: реабілітація, військовослужбовці – учасники бойових дій, комбатанти, зарубіжний досвід.

В статье проанализирован опыт реабилитации военнослужащих – участников боевых действий зарубежных стран – Израиля, Латвии, Чехословакии, Великобритании, Голландии, Бельгии, Ирландии, Германии и других стран. Приведены примеры организационных мероприятий для создания Международной системы реабилитации. Установлено, что наиболее прогрессивной является система реабилитации комбатантов в Соединённых Штатах Америки. Представлен потенциал специализированных лечебных учреждений, реабилитационных центров, школ реабилитации в проведении реабилитации военнослужащих участников боевых действий.

Ключевые слова: реабилитация, военнослужащие – участники боевых действий, комбатанты, зарубежный опыт.

Bryndikov Yu.L. FOREIGN EXPERIENCE OF REHABILITATING MILITARY PERSONNEL OF COMBAT OPERATIONS

It is analyzed in the article the experience of rehabilitating servicemen the combatants in foreign countries – Israel, Latvia, Czech Republic, Great Britain, Holland, Belgium, Ireland, Germany and other countries. There are provided examples of organizational measures for the establishment of the International Rehabilitation System. It is established that the most progressive system is the United States system of the combatants' rehabilitation. It is presented the potential of specialized medical institutions, rehabilitation centers, rehabilitation schools in carrying out rehabilitation of the servicemen the combatants.

Key words: rehabilitation, servicemen combatants, combatants, foreign experience.

Постановка проблеми. В умовах антитерористичної операції (далі – АТО) на військовослужбовців – учасників бойових дій інтенсивно впливають різноманітні стресогенні чинники, що спричиняють появу деструктивних емоційних станів – стресів, посттравматичних стресових розладів (далі – ПТСР), бойових психічних травм (далі – БПТ), депресій тощо. Медики [5] наголошують на тому, що сьогодні важко уявити кількісні показники економічних затрат, необхідних для відновлення здоров'я комбатантів, їхньої соціальної та професійної реадаптації. Це пов'язано, по-перше, з тим, що досить важко визначити точну кількість військовослужбовців, які отримали ПТСР або БПТ і потребують реабілітації. По-друге, відсутня єдина концепція

загальнодержавної системи реабілітаційних заходів, яка могла б ефективно діяти в складних соціально-економічних умовах сьогодення.

Позитивні результати можна отримати лише за умов організації єдиної міжвідомчої системи комплексної реабілітації на підставі уніфікованої програми соціально-медико-психологічної реабілітації із залученням команди фахівців (реабілітологів, соціальних працівників, психологів, психіатрів, психофізіологів, психотерапевтів). На жаль, в Україні досить обмежена кількість відповідних фахівців із досвідом надання допомоги і проведення комплексної реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій. Саме тому ми пропонуємо розглянути закордонний досвід реабілітації



означеної категорії, оскільки він є цінним і перевіреним на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зазначимо, що загальні підходи до реабілітації представлені в роботах Т. Добровольської, І. Мисули, М. Фролова, С. Харченка, Л. Яковлевої та інших. Встановлено, що закордонний досвід організації і здійснення реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій вивчали закордонні дослідники (Н. Алаликіна, В. Веткіна, С. Воронцов, А. Денисов, Б. Циганков та інші).

Незважаючи на збільшення кількості праць, присвячених проблемі реабілітації військовослужбовців, все ще відзначається її недостатня розробленість з погляду вивчення закордонного досвіду, який би допоміг ефективніше її здійснювати в Україні.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати закордонний досвід реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для більш ґрунтовного вивчення досвіду здійснення реабілітаційної діяльності за кордоном наведемо фактичні дані. Так, Перше засідання Комітету експертів Всесвітньої організації охорони здоров'я (далі – ВООЗ) з реабілітації відбулося 1958 р. На ньому були сформульовані загальні принципи реабілітаційної науки, запропоновано рекомендації щодо подальших досліджень у цій галузі [4]. Того ж року була створена Міжнародна система організації реабілітації, 1960 р. – Міжнародне товариство з реабілітації інвалідів, яке є членом ВООЗ і співпрацює з Організацією Об'єднаних Націй, ЮНЕСКО та Міжнародним робочим бюро (далі – МРБ) [1]. Варто також відзначити семінар Міжнародного товариства з реабілітації в Стокгольмі (1964 р.), перший Європейський колоквиум з реабілітації в Бельгії (1965 р.), X Світовий Конгрес Міжнародного товариства з реабілітації непрацездатних у Вісбадені (1966 р.), міжнародний семінар у Великобританії, присвячений проблемам реабілітації у світі (1968 р.). Для нашого дослідження цікавими є матеріали другого засідання Комітету експертів ВООЗ із питань реабілітації, що відбулося в листопаді 1968 р. [4].

Аналіз закордонного досвіду проведення реабілітаційних заходів дозволяє переконатися, що організація соціальної реабілітації учасників локальних збройних конфліктів у Сполучених Штатах Америки (далі – США) сьогодні є найбільш прогресивною, що дає можливість суттєво зменшити чисельність осіб, які страждають розладами психіки, що є одним із шляхів вирішення проблем соціальної реабілітації. Для розроблення

психофізіологічних технологій виділяють значні кошти: ще 1964 р. адмірал Х. Риквер успішно обґрунтував перед фінансовою комісією сенату США виділення 5 млрд. доларів для психофізіологічної оптимізації діяльності військовослужбовців однією фразою: «Щоб мої невтомлені матроси зустрічали втомленого ворога» [12]. Відповідні психофізіологічні служби є також в арміях Великої Британії, Німеччини, Франції, Японії, Бельгії та багатьох інших країн [5].

Цікавий для нашого дослідження є досвід надання реабілітаційної допомоги військовослужбовцям із проявами БСР і бойового стомлення (далі – БС) (combat (battle) fatigue), яка передбачає поетапну систему. Перший етап зосереджений на наданні допомоги на місці, враховуючи принципи негайності і наближеності. Додатково перший ешелон може включати підтримку та реабілітацію потерпілих, які звернулися по команді. Якщо заходи на першому етапі виявилися недостатніми, постраждалого відправляють через сортувальний пункт на другий етап, представлений Центром управління бойовим стресом (Battle stress management center), в якому працює спеціально підготовлений персонал психіатричного профілю. Зазвичай він розташований на деякій відстані від лінії фронту (приблизно в 2–4-х милях), у безпечній зоні. На цьому етапі за результатами скринінгового обстеження відбираються військові з ознаками БС і БСР. Прикладом організації роботи такого лікувального закладу може бути 528 Центр бойового стресу (Combat Stress Center) армії США, організований під час ведення бойових дій у Перській затоці. У ньому протягом 6 місяців працював персонал у складі 38 чоловік, які оглянули і надали допомогу 514 пацієнтам. Всього у війні в Перській затоці взяли участь приблизно 650 000 солдатів і офіцерів США. На випадок загострення конфлікту і різкого збільшення потоку постраждалих передбачена система посилення персоналу Центрів кадрами досвідчених психіатрів із тилкових районів [8].

У наш час в армії США активно діють 160 тисяч психологів і реабілітологів, розподілених по військовим підрозділам аж до самих передових позицій. Кожен із них має під своєю опікою від 12 до 16 осіб, причому не тільки солдатів, а й обслуговуючий персонал. Психологи і реабілітологи орієнтовані на надання консультативної та первинної навчально-психологічної допомоги [4]. У США розроблені різні рекомендації військовому командуванню щодо адаптації та реабілітації військовослужбовців на різних етапах [10].



Попередня оцінка і самооцінка психологічного стану солдата, офіцера і первинна допомога (порадою, бесідою, консультацією психолога, капелана – військового священника, командира) повинна проводитися одразу після бою на «післябойових оглядах». В ідеалі, це допомагає військовослужбовцю розібратися у своїх переживаннях, настроях, зібратися з думками, проаналізувати, що сталося під час бою і після нього. Якщо цього не зробити і не спостерігати за військовослужбовцями, то в них почнуться психічні зрушення, зміниться особистість [4]. У США всі ті, хто пройшли В'єтнамську війну, перебувають на обліку в 150–170 спеціалізованих клініках [3]. Встановлено, що у 1970 р. групою американських психотерапевтів були організовані так звані «rap»-групи спілкування ветеранів з організації «В'єтнамські ветерани проти війни», з метою надання допомоги в подоланні психологічних наслідків війни і осмислення свого військового досвіду. Довірча атмосфера, взаємна емоційна підтримка, неформальний характер груп сприяли ефективності психологічної допомоги ветеранам [14].

З'ясовано, що для вивчення потреби в реабілітації в 1976 р. комісією сенату Конгресу США проведено соціологічне дослідження ветеранів В'єтнамської війни (1 376 осіб), які проживають в одному з районів Нью-Йорка, метою якого було створення моделі регіональної служби реабілітації у великому місті. Як показало дослідження, реабілітацію можна здійснювати як у відділеннях реабілітації, організованих у великих лікарнях загального профілю так і в спеціально створених Центрах соціальної реабілітації [7, с. 128].

Прикладом спеціалізованого лікувального закладу, що займається бойовою психіатричною патологією, є армійський медичний центр Tripler (Гаваї), де найбільшою мірою досліджена проблема ПТСР, здійснюється лікування хворих за допомогою препаратів і психотерапевтичних процедур [9]. Фармакотерапію поєднують із рефреймінгом – символічним переробленням негативного досвіду, що підтримують катартичними методами, груповою психотерапією, когнітивною раціональною терапією, роз'ясненням соціально-психологічних наслідків ПТСР. У Центрі за 5 років після війни в Затоці пройшли успішну реабілітацію 632 пацієнта. До таких центрів потрапляють лише особи з вираженою симптоматикою. Згідно зі статистикою, з 4 500 військовослужбовців армії США в 30% військовослужбовців, які були учасниками бойових дій, і в 15% військовослужбовців, які виконували допоміжні функції, були встановлені ознаки стресових

реакцій (ворожість, тривожність, депресія, obsесивно-компульсивна поведінка) [8].

Можемо констатувати, що, крім США, досить багатий досвід лікування бойових психічних травм має армія Ізраїлю, в якій ще під час війни з Ліваном у 1982 р. застосовували принципи надання допомоги постраждалим (VICEPS). Для цього були створені так звані підрозділи відновлення боєздатності (*Combat Fitness Retraining Unit*), персонал яких складався із психіатрів, соціальних працівників, клінічних психологів, інструкторів зі спорту і бойової підготовки. Важливою умовою є те, що лікар або психолог, які надають допомогу, повинні обов'язково мати бойовий досвід, що дасть змогу встановити більш довірчі відносини в процесі проведення терапії [13].

Дослідники наголошують, що використання принципів VICEPS під час надання допомоги постраждалим із проявами БСР дає змогу повернути до служби майже 85% особового складу. З них приблизно у 7% можна очікувати повторні реакції. В армії Ізраїлю під час війни в Лівані використовували три принципи з шести (близькість, неповільність, очікуваність). Порівняння підрозділів, в яких таких принципів дотримувалися, показало, що приблизно 60% військових змогли повернутися до виконання професійних обов'язків, на противагу 22% там, де цих принципів не дотримувалися. Крім того, частота розвитку ПТСР виявилася нижче на 30%. Показовими щодо зазначеного є порівняльні дані поширеності ПТСР у ветеранів В'єтнамської війни (15,2% після 15 років) і операції в Перській затоці (5% після 2 років) [15].

У країнах Заходу «реабілітація» передбачає комплекс заходів, пов'язаних із відновленням здоров'я хворої людини або «соціального здоров'я» індивіда, і поверненням його до громадської та професійної діяльності. Водночас дуже важливим є положення про безперервність реабілітації: медична – повинна починатися в процесі лікування, а професійна – одразу після її закінчення [4].

Встановлено, що система реабілітації Латвії організована на базі Національного реабілітаційного центру «Вайварі», Спілки латвійських лікарів, Медичної академії та Спілки латвійських реабілітологів. У 2000 р. в Латвійській медичній академії був створений факультет реабілітації, що складався з таких структурних одиниць: кафедри реабілітації (навчання студентів медичного факультету основам реабілітології); академічної школи фізіотерапії (чотирирічне навчання студентів-фізіотерапевтів); академічної школи



ерготерапії (чотирирічне навчання студентів-ерготерапевтів); резидентури з реабілітації (трирічне післядипломне навчання для лікарів) і курсів підвищення кваліфікації з різних спеціальностей реабілітації [4]. Створена програма навчання із цих спеціальностей, що відповідає вимогам розвинутих європейських країн. Окрім того, у країні діє Спілка реабілітологів, яка об'єднує лікарів-реабітологів, психологів, соціальних працівників, педагогів та інших фахівців. Мета роботи Спілки – підвищення їхньої кваліфікації, сертифікація і співпраця з фахівцями інших країн [4].

У Великобританії існує положення про впровадження елементів реабілітації в діяльність усіх лікарень. Бажаним є створення відділень реабілітації при кожній лікарні, що містять гімнастичні зали, басейн для занять, фізіотерапевтичний кабінет і кабінет трудової терапії. Внаслідок цього кількість спеціальних центрів реабілітації обмежена, вони призначені тільки для інвалідів, які отримали дуже важкі травми, лікування яких вимагає тривалої реабілітації. Британські Центри реабілітації можна розділити на дві групи – це медичні установи, що займаються комплексною спеціалізованою реабілітацією в разі захворювань, і змішані центри післялікарняної реабілітації [4].

У Голландії та Бельгії відділення реабілітації не розглядається як звичайне відділення стаціонару. Його специфіка визначається завданням самої активної часті клієнта в процесі реабілітації. Однією з умов ефективної роботи центру реабілітації є створення такої моральної атмосфери, коли за цілковитого дотримання всіх медичних норм і правил, інтенсивного лікування, обстановка в Центрі відрізняється від лікарняної [4].

В Ірландії, як зазначають науковці [4; 2], у районах із великою щільністю населення створені денні амбулаторні центри реабілітації, вони є по суті денними лікарнями. Це вигідно з економічного погляду, оскільки організаційно лікарні, будинки з догляду й інші установи реабілітації об'єднують у великі комплекси. Негативним моментом за такої організації реабілітації є складність забезпечення індивідуальних потреб хворого, що потребує відновлювального лікування.

У процесі вивчення дослідження А. Денісова [4] встановлено, що в Німеччині забезпечення заходів із підтримки, поліпшення і відновлення працездатності здійснюють, здебільшого, представники пенсійного страхування робітників і службовців. У сфері соціально-професійної реабілітації монопольне місце належить федеральному

відомству з питань страхування і працевлаштування безробітних. Питаннями фінансування заходів із реабілітації займаються виключно органи соціального страхування на місцях. Німецькі реабілітаційні центри, залежно від пріоритету медичної або соціальної реабілітації, передбачають два рівня. Реабілітаційні центри першого рівня практично є реабілітаційною клінікою, де переважає медична реабілітація. Однак у таких центрах є майстерні, зали для навчання роботи на комп'ютерах, кухні, де клієнти отримують елементи соціально-побутової та професійної реабілітації. Ці центри, здебільшого, є спеціалізованими за профілем патології: психологічні, неврологічні тощо. До структури такого центру можуть входити підрозділи, що займаються питаннями соціальної реабілітації, наприклад, відділ професійної реабілітації, завданням якого є надання професійних умінь і навичок реабілітантам за певними спеціальностями: програмування, електротехніка, креслення, торгові професії, домоведення і соціальна служба, працівники якої допомагають організувати дозвілля клієнтам Центру, відповідають за їхню адаптацію в суспільстві після виписки, навчають робити покупки, вести господарство тощо. Як приклад типового реабілітаційного центру другого рівня можна розглянути один із найбільш відомих реабілітаційних центрів у Німеччині – у місті Гарміш-Пархенкірхене. У середньому Центр одночасно обслуговує майже 500 клієнтів (як у стаціонарних, так і в амбулаторних умовах, які проживають в пансіонаті і приїжджають із навколишніх земель).

У контексті нашого дослідження корисним є досвід колективу 6-го Центрального військового клінічного госпіталю (далі – ЦВКГ) – найбільшого в Росії і у світі багатопрофільного реабілітаційного центру, який займається лікуванням наслідків ПТСР. Роботу щодо організації та проведення соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців, які зазнали важких поранень і каліцтв під час виконання службових обов'язків, почали проводити одразу після його відкриття в 1990 р., коли до шпиталю надійшли для реабілітації учасники бойових дій в Афганістані. Саме тоді сформувалася концепція перспективного розвитку шпиталю як Всеармійського реабілітаційного центру. До січня 1995 р. понад 600 учасників бойових дій в Афганістані пройшли соціально-психологічну реабілітацію в стінах шпиталю. За період з 1995 по 1998 рр. у шпиталі завдяки проведенню реабілітаційних заходів відновили здоров'я і соціально-психологічний статус 457 поранених бійців [6].



У Білорусі після ухвалення законів «Про соціальний захист інвалідів у Республіці Білорусь» (1991 р.) і «Про запобігання інвалідності й реабілітації інвалідів у Республіці Білорусь» (1994 р.) розвиток реабілітації дістав нового поштовху. У цих нормативних актах реабілітація представлена як гарантоване законом право інвалідів і хворих на медичну допомогу. Відповідно до цього, реабілітація стала одним із пріоритетних напрямів у системі здоров'язбереження. Для розвитку служби реабілітації в номенклатурі лікарських спеціальностей була введена нова спеціальність – «реабітолог» і розроблені кваліфіковані вимоги до лікарів цієї спеціальності [4, с. 42]. У країні розроблено організаційно-структурну модель комплексної реабілітації у вигляді багаторівневої системи (кабінети реабілітації, профільні, спеціалізовані, змішані центри реабілітації, державні науково-виробничі реабілітаційні комплекси) [11]. Реабілітація як державна система в Білорусі отримала достатню підтримку, вона допомагає вирішувати економічні проблеми завдяки розширенню зайнятості потребуючого контингенту, його економічної самостійності, зменшення податкового тиску завдяки скороченню людей, які потребують соціальної допомоги, опіки, постійного догляду [4, с. 44].

У контексті нашого дослідження хотілося б зупинитися на досвіді Узбекистану, де для вирішення проблем соціальної реабілітації інвалідів і учасників Афганської війни з 1991 р. була створена правова й нормативна база. Зокрема, йдеться про закони Республіки Узбекистан «Про соціальну захищеність інвалідів у Республіці Узбекистан» і «Про охорону здоров'я громадян», постанову Кабінету Міністрів Республіки «Про державну програму Республіки Узбекистан щодо реабілітації на 1996–2000 рр.», окремі укази президента Республіки І. Каримова. Названа нормативно-законодавча база передбачає постановку конкретних цілей і завдань перед міністерствами, відомствами, громадськими організаціями про створення відновлювальних центрів, що займаються діагностикою, реабілітацією і рекомендаціями щодо трудової діяльності. За результатами медико-соціальної експертизи, залежно від виду та перебігу хвороби та її прогнозу, лікарсько-трудова експертні комісії Міністерства соціального забезпечення Республіки Узбекистан визначають групу інвалідності людини, і з цього дня вона починає отримувати пенсію і користуватися встановленими пільгами, тобто починається часткова реалізація соціальної реабілітації інваліда. Потім для інваліда складається індивідуальна програ-

ма реабілітації, що передбачає медичний і професійний види діяльності. На жаль, говорити про високі показники медико-соціальної реабілітації інвалідів в Узбекистані не можна, це пов'язано з досить низькими показниками повної медичної реабілітації [4, с. 47–48].

Висновки із проведеного дослідження. Проведений аналіз дав змогу виокремити потенціал і можливості реабілітаційних заходів, що проводяться за кордоном, що в майбутньому допоможе ефективніше організувати власну систему комплексної реабілітації військовослужбовців – учасників бойових дій. Надалі наша увага буде зосереджена на аналізі реабілітації військовослужбовців, учасників АТО на території України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алалыкина Н. Эффективность психолого-акмеологической реабилитации военнослужащих : дисс. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / Н. Алалыкина ; Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. – М. : РГБ, 2003. – 200 с.
2. Глушко А. Психологические основы психогигиены и психопрофилактики / А. Глушко // Воен.-мед. журн. – 1998. – Т. 319. – № 1. – С. 63–70.
3. Грининг Т. Посттравматический стресс с позиций экзистенциально-гуманистической психологии / Т. Грининг // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 88–102.
6. Денисов А. Социальная реабилитация российских военнослужащих –участников вооруженных конфликтов : дисс. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.04 «Социальная структура; социальные институты и процессы» / А. Денисов ; Южно-Российский государственный технический университет (Новочеркасский политехнический институт). – Новочеркасск : РГБ, 2006. – 171 с.
7. Єна А. Актуальність і організаційні засади медико-психологічної реабілітації учасників антитерористичної операції / А. Єна, В. Маслюк, А. Сергієнко // Науковий журнал МОЗ України. – 2014. – № 1 (5). – С. 5–16.
8. Иванов А. Реабилитация личности военнослужащих, пострадавших в боевых действиях / А. Иванов, Н. Жуматий // Развитие личности. – 2004. – № 4 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://rl-online.ru/articles/4-03/228.html>
9. Каменков К. Международные общества, занимающиеся вопросами реабилитации больных и инвалидов / К. Каменков, И. Федорова. – М., 1994. – С. 128.
10. Караяни А. Психологическая реабилитация участников боевых действий / А. Караяни ; под ред. А. Караяни, М. Полянского. – М., 2003. – 80 с. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://psiwar.narod.ru/lit/kara_3.htm#_ednref35
11. Маклаков А. Проблемы прогнозирования психологических последствий локальных военных конфликтов / А. Маклаков, С. Чермянин, Е. Шустов // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 15–26.



12. Новиков В. Психофизиологическая основа боевой деятельности военнослужащих / В. Новиков // Военно-медицинский журнал. – 1996. – № 4. – С. 13.

13. Якушкин Н. Психологическая помощь воинам «афганцам» в Реабилитационном центре Республики Беларусь / Н. Якушкин // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 5. – С. 102–105.

14. Green B. Conceptualizing post-traumatic stress disorder: a psychosocial framework / B. Green, G. Wilton, J. Lindy // Trauma and its wake: The study and treatment of posttraumatic stress disorder / ed. C. Figley. – New York : Brunner / Mazel, 1985. – P. 53–72.

15. Hall D. Stress, Suicide, and Military Service during operation Uphold Democracy / D. Hall // Military Medicine. – 1996. – № 3. – P. 159–162.

16. Lifton R. Advocacy and Corruption in the Healing Profession II Stress Disorders Among Vietnam Veterans II Ed. by C. R. Figley / R. Lifton– 1978. – № V.

17. Margalit Ch. Treatment of post-traumatic stress disorder an applied rear-echelon approach / Ch. Margalit, S. Rabinovich, T. Erion, Z. Solomon, J. Ribak // Military Medicine. – 1994. – № 5. – P. 415–418.

УДК 364-43:17

ПРОФЕСІЙНО-ЕТИЧНА ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА

Моргай Л.А., викладач кафедри
соціальної педагогіки та соціальної роботи

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

У статті проаналізовано засадничі принципи професійної діяльності, особисті якості та етичні норми соціального працівника, проаналізовано категорії етики спілкування, необхідні для професійної діяльності соціального працівника.

Ключові слова: етика, професійна етика, етика соціальної роботи, соціальний працівник, чесність, совість, об'єктивність, тактовність, оптимізм, комунікабельність.

В статье проанализированы основные принципы профессиональной деятельности, личные качества и этические нормы социального работника, проанализированы категории этики общения, необходимые для профессиональной деятельности социального работника.

Ключевые слова: этика, профессиональная этика, этика социальной работы, социальный работник, честность, совесть, объективность, тактичность, оптимизм, коммунибельность.

Morgay L.A. PROFESSIONALLY-ETHICALLY DIALOGNIZATION OF SOCIAL PRACTICE

The article analyzes the basic principles of professional activity, personal qualities and ethical norms of a social worker, analyzes the categories of ethics of communication necessary for the professional activity of a social worker. Professional formation of a specialist in social work - a holistic and continuous process of development of practical, educational and research activities of the individual in the social sphere, focused on the formation of professional knowledge, skills, skills.

Key words: ethics, professional ethics, ethics of social work, social worker, honesty, conscience, objectivity, tact, optimism, sociability.

Постановка проблеми. Особистість соціального працівника має величезне значення в процесі професійної діяльності і реалізації соціально-значущих гуманістичних цінностей. Від ціннісної зорієнтованості особистості, її етичних переконань і потреб залежить не тільки ефективність діяльності, здійснюваної в рамках взаємодії з конкретним клієнтом, а й благополуччя суспільства в цілому, темпи, якість та спрямованість соціального прогресу.

Професійне становлення фахівця із соціальної роботи – цілісний і безперервний процес розвитку практичної, освітньої, й дослідницької діяльності особистості у соціальній сфері, орієнтований на фор-

мування професійних знань, умінь, навичок [10].

Вагомий внесок у вивчення та формування професійної етики соціального працівника зробили у своїх працях такі вчені, як: М. Бахтін [1], Г. Беякова [2], Г. Медведєва [7; 8; 9], М. Тофтул [12; 5], С. Терський [3].

Постановка завдання. Метою статті є виявлення етичних принципів та особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності соціального працівника.

Виклад основного матеріалу. Етика – це наука, що вивчає мораль, норми поведінки, сукупність моральних правил певної суспільної чи професійної групи. Етика



є важливим фактором свідомого підтримання правопорядку в суспільстві. Термін «етика» походить від давньогрецького слова «ethos» («етос»), яке спершу означало спільне житло, домівку, звірине лігвище тощо, пізніше – звичай, норів, правило, характер. Етика належить до філософських дисциплін, оскільки вивчає не тільки стосунки між людьми, а й ставлення індивіда до світу. Вона досліджує цінності життя і світу, вчить оцінювати різноманітні ситуації морального вибору, відповідність вчинків і дій нормам моралі, налаштовує людину на самооблагодження, вдосконалення свого буття і буття соціуму, до якого вона належить, а також буття людства, з'ясовує місце людини у світі, її призначення, сенс життя [8].

Професійна етика – сукупність моральних норм, що характеризує поведінку людини в професійній сфері, а також галузь етики, предметом якої є визначення і обґрунтування таких нормативних систем.

Професійна етика створюється поступово в процесі повсякденної сумісної діяльності людей. Вона розвивається на основі узагальнення практичної діяльності представників різних професійних груп, що підсумовується в писаних і неписаних кодексах поведінки, а також у формі певних теоретичних висновків. Особлива увага приділяється моральним якостям працівників тих професій, які безпосередньо стосуються людини та її життя або пов'язанні з правом розпоряджатися значними матеріальними цінностями [8].

Етика соціальної роботи (з грец. – той, що стосується моралі) – філософська наука, що вивчає мораль, з'ясовує її розвиток та місце в системі суспільних відносин, аналізує її природу, характер і структуру (моральні свідомість, відносини, діяльність), досліджує моральні категорії (добро і зло, справедливість і несправедливість, честь і гідність і т. д.) за допомогою яких виражаються моральні принципи, норми, оцінки, правила поведінки [8].

Соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги.

Основні знання в галузі професійної діяльності соціальний працівник отримує в процесі навчання в середньому спеціальному навчальному закладі, ВНЗ або на курсах і факультетах підвищення кваліфікації. У ході занять майбутній спеціаліст осягає сутність моральності, отримує дані про її зміст і функціонування в суспільстві, систему її вимог і санкцій за відхилення від установлених норм, порівнює власні мо-

ральні норми з професійними, соціально вагомими й коректує свою моральну позицію. Практичний соціальний працівник, що не пройшов курсу навчання в навчальному закладі, керується власним інтуїтивним розумінням добра й зла, заснованим на суспільних цінностях і його особистому життєвому досвіді. Дуже часто власні моральні установки дають йому можливість діяти в повній відповідності з вимогами професійної етики; проте так буває далеко не завжди [11].

Соціальний працівник, який усвідомлено обрав свій фах, осягнув його суспільну місію і моральну сутність, успіх своєї роботи вбачає в облагодженні світу людей, які з різних причин опинилися в складних життєвих обставинах.

Специфіка сучасної соціальної роботи вимагає високого рівня професіоналізму, що включає в себе і професійну етику та етику спілкування. Запорукою успішної діяльності соціального працівника є застосування етичних принципів.

Специфіка сучасної соціальної роботи вимагає високого рівня професіоналізму, що включає в себе професійну етику. Успішність соціально-педагогічної діяльності є застосування етичних принципів:

1) *принцип гуманізму*. Він вимагає від соціального працівника поваги до людини, визнання гідності її особи, доброзичливого ставлення. Принцип втілюється в таких вимогах до поведінки соціального працівника, як ввічливість, тактовність, скромність, чуйність, уважність і точність;

2) *принцип доцільності дій*. Сучасний етикет відрізняється в першу чергу своєю доцільністю. Основні його правила перебувають у тій чи іншій формі вимоги не створювати своїми діями додаткових проблем оточенню і самому собі. Тому вимагається не заучування правил, а творче їх використання відповідно до конкретних ситуацій;

3) *принцип естетичної привабливості поведінки (краси поведінки)*. Етикет нашого часу вимагає, щоб поведінка і зовнішній вигляд людини відповідали душевним якостям особистості, тому поведінка і зовнішній вигляд фахівця повинні бути естетичними, привабливими;

4) *принцип врахування народних звичаїв і традицій*. Його важливо дотримуватися в роботі тому, що кожен народ має власну невербальну знакову систему, звичаї і традиції, багато з яких свято шануються. При всій їх схожості в основі – повага до старших, надання допомоги слабким і їх захист, вміння триматися з гідністю – прояв їх може бути різним. І соціальному працівнику, щоб випадково не потрапити в незручне



становище, слід вивчати традиції і звичаї того народу, з представниками якого він працює [10].

Стосовно особистісних якостей соціального працівника, то вони поділяють на три групи: психофізіологічні, психологічні, психолого-педагогічні.

До психофізіологічної групи відносять: психічні процеси (сприйняття, пам'ять, уява, мислення); психічні стани (втома, апатія, стрес, тривожність, депресія); увага як стан свідомості; емоційні та вольові прояви (стриманість, індивідуальність, наполегливість, послідовність, імпульсивність).

До психологічних якостей, що характеризують соціального працівника, відносять: самоконтроль; самокритичність; самооцінка власних вчинків; стресовитривалість (фізична тренуваність, самонавіювання, вміння переключатися й управляти власними емоціями).

Вони допомагають уникнути професійних стресів, здійснювати самоменеджмент – послідовне, цілеспрямоване використання ефективних методів і технологій самореалізації, саморозвитку творчого потенціалу.

Психолого-педагогічні якості мають у своєму складі так звані «ефект особистої привабливості», який уміщує в собі: комунікабельність (уміння швидко налагоджувати контакт із людьми); емпатійність (вловлювання настрою людей, виявлення їхніх установок і очікувань, співпереживання); атрактивність (зовнішня привабливість особистості); красномовність (вміння гарно, майстерно говорити, ораторський хист) тощо [4, с. 132–134].

Соціальні працівники мають справу з різними людьми (клієнтами, місцевими мешканцями, фахівцями, консультантами), їх усне, письмове спілкування з ними має бути довірливим, переконливим, що є передумовою його ефективності. Для цього необхідні володіння навичками презентації своїх ідей перед різними групами, під час різних зібрань, написання звітів, проектних заявок, уміння обґрунтовувати ідеї, знаходити союзників, просувати проекти громади, використовувати можливості служб і послуг тощо [4].

Для того, щоб бути справжнім професіоналом своєї справи, потрібно не тільки добре орієнтуватися в теоретичному матеріалі, а й мати цілий перелік особистісних якостей. До переліку особистісних якостей соціального працівника варто віднести: чесність, совість, об'єктивність, справедливість, тактовність, пильність і спостережливість, толерантність, витримку й самовладання, доброту, любов до людей,

самокритичність, адекватність самооцінки, терпіння, комунікабельність, оптимізм.

Чесність – обов'язкова риса для соціального працівника. Соціальний працівник повинен говорити правду про стан клієнта, про можливість вирішувати його проблеми, про ті труднощі, які виникають у роботі, про допущені помилки. Проте чесність повинна виявлятися не тільки на словах – чесним треба бути насправді.

Совість. Вона виявляється як почуття моральної відповідальності за свою поведінку, потреба діяти відповідно до своїх особистих уявлень про добро, благо і справедливість і містить у собі як раціональні, так і емоційні компоненти.

Об'єктивність. Соціальний працівник – людина, і повністю виключати людський чинник у його стосунках з клієнтом неможливо; проте при оцінці проблем клієнта і його рис соціальний працівник повинен дотримуватись об'єктивності, незважаючи на власні емоції. В іншому випадку він може, переоцінивши клієнта, потребувати від нього неможливого; недооцінивши його, – наляштувати клієнта на уповільнену роботу.

Тактовність – це риса, яка передбачає вміння соціального працівника передбачати всі об'єктивні наслідки своїх учинків і їхнє суб'єктивне сприйняття клієнтом, колегами й іншими людьми (відчуття меж обрзливості людини).

Толерантність – моральна риса, що характеризує поважне ставлення до інтересів, переконань, вірувань, навичок інших людей. Толерантність соціального працівника ґрунтується на звичці приймати людину такою, яка вона є, на визнанні її права бути самою собою, мати власні навички, погляди, переконання, вести той спосіб життя, який вона вважає доцільним, якщо це не має характеру кримінально карної або іншої соціально небезпечної діяльності.

Комунікабельність. Зі спілкування починається його знайомство з клієнтом, спілкуванням робота закінчується. Від комунікативної спроможності соціального працівника багато в чому залежить успіх його діяльності.

Оптимізм. Спеціалісту, що постійно бачить людські страждання, важко зберігати оптимізм, віру в справедливість і перемогу добра, проте це необхідно, тому що, крім матеріальної, побутової й будь-якої іншої допомоги, соціальний працівник повинен нести людям радість, надію й віру в краще, а це неможливо здійснити, якщо сам він не має ні віри, ні надії. Джерелом оптимізму соціального працівника є переконаність у можливості соціальної справедливості, здатності людини до постійного самороз-



витку й самовдосконалення [6, с. 353–361; 8, с. 83–93].

Крім фахових знань і професійних якостей, працівники повинні виховувати в собі лідерські якості, оскільки робота в громаді передбачає залучення до неї членів громади, мотивацію людей на колективні дії.

До обов'язків та завдань соціальний працівник має: застосовувати на практиці нормативно-правові акти з питань надання соціальних послуг особам, що потрапили в складні життєві обставини (інвалідність, самотність, сирітство, безпритульність, відсутність житла, роботи, зневажливе ставлення та негативні стосунки в сім'ї, стихійне лихо тощо). Реєструє та веде облік осіб, які мешкають у зоні соціального обслуговування. Організовує та контролює надання соціальних послуг, необхідних окремим особам для подолання або пом'якшення життєвих труднощів, підтримки їх соціального статусу та повноцінної життєдіяльності [11].

Використовує наявні фінансові, матеріальні та інші можливості для задоволення потреб осіб та розв'язання їх проблем. Організовує заходи щодо реабілітації, реінтеграції, соціальної адаптації осіб, улаштування їх на перебування в будинок-інтернат, санаторій, будинок відпочинку тощо. Представляє та захищає їх інтереси на підприємствах, в установах і організаціях, що можуть допомогти у вирішенні проблем. Надає консультації, методичну допомогу з питань організації та надання соціальних послуг за запитами та зверненнями громадян і посадових осіб підприємств, установ та організацій. Розглядає листи, заяви, скарги та у встановленому порядку надає відповіді. Веде первинну документацію з організації соціального обслуговування та допомоги, обліку та звітності [11].

Соціальний працівник має знати основні положення законодавства у сфері надання соціальних послуг; основи етики та професійного спілкування; зміст, форми та порядок надання послуг особам, які перебувають у складних життєвих обставинах; діловодство.

Висновки. Отже, майбутній соціальний працівник повинен не лише бути кваліфікованим фахівцем своєї справи, але і добре володіти та застосовувати на практиці професійно-етичні норми та принципи професійної діяльності. Все це можна досягнути, якщо на достатньому рівні приділити увагу цій проблемі та спрямовувати максимум

зусиль для того, щоб професійна підготовка була продуктивною.

Перспективою подальших досліджень є дослідження, які будуть спрямовані на вивчення особливостей культури спілкування соціальних працівників, технології соціальної роботи з різними категоріями клієнтів і т.д.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бахтин М.М. Етика поступка и концепция «другого» / М.М. Бахтин [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://hpsy.ru/public/x3071.htm>.
2. Белякова Г. Професійна етика як категорія педагогічної / Г. Белякова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=19004&chapter=1>.
3. Тетерский С.В. Введение в социальную работу : учебн. пособие / С.В. Тетерский – М. : Издательство Академический проект, 2000. – 496 с.
4. Вступ до соціальної роботи : навчальний посібник / Т.В. Семигіна та ін. ; за ред. Т.В. Семигіної, І.І. Миговича. – К. : Академвидав, 2005. – 304 с.
5. Етика : навч. посібник / М.Г. Тофтул. – К. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 416 с.
6. Історія, теорія і практика соціальної роботи в Україні : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / упорядники : С.Я. Харченко, М.С. Крагінов, Л.Ц. Ваховський та ін. – Луганськ : Альма-матер, 2005. – 408 с.
7. Медведева Г.П. Профессионально-этические основы социальной работы : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Г.П. Медведева [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://refrend.ru/359828.html>.
8. Медведева Г.П. Этика социальной работы : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. заведений] / Г.П. Медведева. – М. : Владос, 1999. – 208 с.
9. Медведева Г.П. Этические основы социальной работы : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Г.П. Медведева. – 3-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательский центр «Академия», 2012. – 288 с. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://academia-media.kz/ftp_share/_books/fragments/fragment_14631.pdf.
10. Олійник К.С. Професійна етика та спілкування в соціальній роботі / К.С. Олійник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [file:///C:/Users/Викуха/Downloads/Стаття%20Олійник%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/Викуха/Downloads/Стаття%20Олійник%20(4).pdf).
11. Про затвердження нової редакції кваліфікаційної характеристики посади «соціальний працівник» (наказ Міністерства праці та соціальної політики України № 274 від 24.07.2006) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ua-info.biz/legal/basect/ua-dmwiut.htm>.
12. Тофтул М.Г. Етика : навч. посібник / М.Г. Тофтул. – К. : Видавничий центр «Академія», 2005. – 416 с.



УДК 364-4: 378.148

ЧОМУ ВАРТО СПИРАТИСЯ НА ТЕОРІЇ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ ПІД ЧАС ПЛАНУВАННЯ ІНТЕРВЕНЦІЙ У ПРАКТИЦІ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ В ТЕРИТОРІАЛЬНІЙ ГРОМАДІ: КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Слозанська Г.І., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У статті висвітлено чинне нормативно-правове забезпечення України у сфері планування, організації і надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів на рівні ОТГ за принципом «єдиного вікна»; розкрито специфіку діяльності фахівця з соціальної роботи у громаді; обґрунтовано доцільність застосування теорій соціальної роботи у процесі планування і реалізації інтервенцій у практиці соціальної роботи з різними категоріями клієнтів на рівні ОТГ; охарактеризовано основні підходи до розуміння поняття «теорія» і «теорія соціальної роботи».

Ключові слова: теорія, теорія соціальної роботи, фахівець із соціальної роботи, територіальна громада, соціальна послуга.

В статье освещены действующие нормативно-правовые акты Украины в области планирования, организации и предоставления социальных услуг различным категориям клиентов на уровне ОТГ по принципу «единого окна»; раскрыта специфика деятельности специалиста по социальной работе в обществе; обоснована целесообразность применения теорий социальной работы в процессе планирования и реализации интервенций в практике социальной работы с различными категориями клиентов на уровне ОТГ и представлены основные подходы к пониманию понятия «теория» и «теория социальной работы».

Ключевые слова: теория, теория социальной работы, специалист по социальной работе, территориальная община, социальная услуга.

Slozansky H.I. WHY SHOULD WE BASE ON SOCIAL WORK THEORIES WHILE PLANNING TO REALISE SOCIAL WORK INTERVENTIONS ON COMMUNITY LEVEL: CRITICAL ANALYSIS

The article highlights the current laws of Ukraine in the field of planning, organization and provision of social services to different categories of clients at the level of United community, based on the principle of “one-stop shop”, the peculiarities of social work activity on the community level; it is explained the peculiarities of social work theories using in the process of planning and implementation of interventions in social work practice with different categories of clients at the level of community and the main approaches to understanding the concept of “theory” and “social work theory” are presented.

Key words: theory, social work theory, social worker, territorial community, social service.

Постановка проблеми. XXI ст. увійшло в теорію і практику соціальної роботи як новий етап у процесі становлення соціальної роботи як професійного виду діяльності. Реформування системи соціально-політичного устрою країни, децентралізація влади, створення нових адміністративних одиниць – об'єднаних територіальних громад (ОТГ) [3] зачепили і систему соціального захисту населення, а відповідно, і соціальну роботу як професію. Передача повноважень із центрів на «місця», розвиток соціальних ініціатив, вирішення значної частки соціальних питань, зокрема, питання соціального захисту населення є ключовими реформи децентралізації [15, с. 110–113], які з 2016 р. покладено на плечі ОТГ. Це зроблено з метою підвищення якості і доступності надання соціальних послуг відповідно до потреб клієнта [11; 15; 21].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Надання соціальних послуг за місцем проживання клієнта є питанням вкрай актуальним не тільки для урядовців, політиків, економістів, але й для теоретиків і практиків із соціальної роботи. Вітчизняні (О. Безпалько [1; 10], Ю. Горемкіна [2], Н. Кабаченко, Р. Кравченко [4], Д. Лиховід, І. Лисенко, Т. Семігіна [12; 19] та ін.) та зарубіжні (Дастін, К. Лаєнс, Дж. Фук тощо) науковці протягом останніх років цікавляться питанням покращення якості і доступності надання соціальних послуг для клієнтів. Відповідь на запитання: «Як зробити соціальні послуги доступними і якісними на рівні кожного окремого клієнта?» ще довго буде обговорюватися науковцями і практиками. На нашу думку, створення відповідних структурних підрозділів у сфері соціального захисту населення, впровадження посад фахівців із



соціальної роботи на рівні ОТГ, здатних кваліфіковано надавати допомогу кожному клієнту індивідуально – першими кроками в напрямі реформування системи надання соціальних послуг.

Постановка завдання. На основі викладеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає у висвітленні особливостей застосування теорій соціальної роботи фахівцем із соціальної роботи під час планування і реалізації інтервенцій у практичній соціальній роботі на основі аналізу чинного законодавства України у сфері надання соціальних послуг різним категоріям клієнтів на рівні ОТГ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Згідно з чинним законодавством України, надання соціальних послуг на рівні ОТГ має здійснюватися за принципом «єдиного вікна» [8] уповноваженими соціальними підрозділами (УСП), створеними в ОТГ, чи виїзними мультидисциплінарними командами з надання соціальних послуг (працівники органів соціального захисту, що надають соціальні послуги) [8].

У структурі УСП, згідно з Методичними рекомендаціями щодо діяльності ОТГ у сфері соціального захисту населення, рекомендовано виділити 1) підрозділ із питань надання соціальних послуг і 2) посаду фахівця із соціальної роботи [8], на які покладено обов'язки щодо планування, організації й надання соціальних послуг. Структурний підрозділ визначає потребу ОТГ у соціальних послугах, здійснює планування, моніторинг, контроль, оцінку якості соціальних послуг, інформує населення про соціальні послуги, вживає заходів щодо створення міждисциплінарної команди, веде базу суб'єктів надання соціальних послуг [8]. Фахівець із соціальної роботи забезпечує: виявлення осіб/сімей, які перебувають у СЖО, і надання їм допомоги; вжиття заходів кризового втручання; проведення оцінки потреб осіб/сімей; надання безпосередніх соціальних послуг (соціальна профілактика, соціальний супровід/патронаж, представництво інтересів, консультування); підготовку угоди про соціальний супровід і супроводження прийомних сімей та будинків сімейного типу [8]. Методичними рекомендаціями щодо виконання власних повноважень ОТГ у сфері соціального захисту населення у штатному розписі виконавчого органу ОТГ передбачено впровадження 1 посади фахівця із соціальної роботи на 1 000 населення [8].

Домінуючу роль у наданні соціальних послуг відіграє фахівець із соціальної роботи в ОТГ. Запровадження посад фахівців із соціальної роботи на рівні ОТГ дасть змогу,

в першу чергу, виявляти тих, хто потребує допомоги, планувати організацію надання самих послуг, сприяти профілактиці появи соціальних проблем в ОТГ, здійснювати екстрене втручання, працювати як з окремими клієнтами, групами, організаціями задля вирішення їхніх проблем, так і з громадою з метою її розвитку [18]. Він працює з різними категоріями клієнтів (особи з числа внутрішньо переміщених, особи з інвалідністю, бездоглядні діти і молодь, діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування, діти і молодь «груп ризику», безробітні, сім'ї в СЖО тощо) [13, с. 68–74], виконує різноманітні ролі (гід, активатор/наставник, терапевт, вчитель соціальних вмінь, брокер, кейс-менеджер, фахівець управління справами клієнта, захисник прав й інтересів клієнта тощо) [17, с. 265–269], працює на індивідуальному, груповому рівнях, рівні громади [16, с. 40–43], застосовує численні форми і методи соціальної роботи (введення випадку, екстреного втручання, групової роботи, організації громади та ін.) [14, с. 130–136] під час планування й організації соціальної допомоги тим, хто цього потребує.

Широкий спектр соціальних послуг, які надають соціальні працівники на рівні ОТГ; різноманітність категорій клієнтів, а відповідно, проблем, інтересів, потреб, з якими стикаються фахівці, вимагають від них відповідних професійних знань, вмінь і навичок під час планування, організації і реалізації інтервенції з метою надання кваліфікованої допомоги тим, хто цього потребує.

Під інтервенціями у соціальній роботі розуміють втручання фахівців у процес вирішення соціальних проблем, подолання соціальних відхилень і деформацій у процесі професійної діяльності [6]. Інтервенції – це цілеспрямована діяльність соціального працівника, спрямована на реалізацію алгоритмічно вибудованої діяльності, що передбачає застосування форм, методів і засобів задля вирішення проблем клієнта/групи клієнтів або задоволення їхніх потреб. Інтервенція, як правило, включає кілька етапів. На нашу думку, доцільно виокремити три основних етапи: 1) планування втручання; 2) безпосереднє втручання; 3) оцінка результатів і підбиття підсумків.

Першочергово, перед початком планування інтервенції фахівець має вивчити саму проблему клієнта і причини/фактори її виникнення, запитати себе: чому людина страждає; що я можу зробити, щоб полегшити її страждання; які у неї проблеми і як я можу допомогти у їх вирішенні; як мені діяти в такому разі; який метод застосувати? Частково дати відповіді на запитання



фахівці зможуть, апелюючи до теорії соціальної роботи.

Теорія, на думку А. Котрела, – це сукупність ідей, які допомагають пояснити суть явища або процесу, передумови їх виникнення і протікання та дати прогностику його розвитку на майбутнє [23]. Дж. Томпсон дотримується схожої позиції і під «теорією» розуміє «спробу пояснити і зрозуміти сукупність взаємопов'язаних між собою ідей, які дають нам уявлення про певне поняття» [27]. Дж. Макдональд і Б. Шелдон під теорією розуміють загальні принципи, базові положення, комплекс поглядів та ідей, отриманих у результаті досліджень, що дають змогу пояснювати і витлумачувати факти [26]. М. Пейн під «теорією» розуміє генералізовану сукупність ідей, які описують і пояснюють наші знання про світ, що нас оточує, в конструктивній формі [24].

У науковій літературі із теорії і практики соціальної роботи виділяють різні підходи щодо визначення самого поняття «теорія соціальної роботи». Зокрема, Є. Холостова під теорією соціальної роботи (ТСР) розуміє науку про закономірності та принципи функціонування і розвитку конкретних соціальних процесів і явищ [22]. У своєму визначенні науковець зовсім не враховує практичної сторони соціальної роботи, знань, що допомагають зрозуміти зміст соціальної роботи.

Орієнтація на практичну сторону соціальної роботи спостерігається у визначенні, запропонованому вітчизняним дослідником Л. Тюпля, яка під ТСР розуміє «систему основних ідей у суспільній сфері знань, форма наукового пізнання, що дає цілісне уявлення про закономірності і суттєві зв'язки дійсності. Критерієм і основою розвитку ТСР є практика» [20]. Науковець намагалася узагальнити основні підходи до трактування поняття «ТСР», які подані у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі. «ТСР» у науковій літературі визначаються як: «1) логічне узагальнення досвіду суспільної практики, яке ґрунтується на глибокому вивченні суті досліджуваного явища та розкриває його закономірності; 2) комплекс поглядів та ідей, які дають змогу витлумачувати і пояснювати факти; 3) найрозвиненіша форма наукового знання, яка дає цілісне відображення найважливіших зв'язків певної галузі дійсності» [20].

М. Лукашевич і І. Мигович під «ТСР» розуміють «науку про закономірності і принципи функціонування та розвитку конкретних соціальних процесів, явищ, відносин, їх динаміки під цілеспрямованим впливом організаційних, психолого-педагогічних і управлінських факторів під час захисту гро-

мадянських прав і свобод особи у суспільстві» [6].

Прихильником практико-орієнтованого підходу до визначення ТСР є М. Пейн, який тлумачить теорію як «твердження стосовно того, чим є соціальна робота; що має робити соціальний працівник» і розглядає теорію крізь призму практики соціальної роботи, з точки зору перспективи (значення теорії для розвитку соціальної роботи), теоретичної бази (концепції, ідеї, на яких базується процес застосування теорії в соціальній роботі) і моделі практики (стратегії, техніки втручання, що пропонує конкретна теорія)» [24].

Як бачимо з аналізу основних підходів до визначення ТСР, науковці ведуть дискусії, сперечаються про її важливість для самої соціальної роботи як науки і практики. Ми погоджуємося з поглядом Де Круза, що наука не варта нічого, якщо вона не має жодного практичного застосування або не слугує базою для покращення практичної сфери [24].

Аналіз наукових праць теоретиків і практиків із соціальної роботи свідчить про різноманітність візнь, тенденцій, підходів до класифікації ТСР. У результаті, станом на сьогодні у науковій літературі налічується велика кількість напрямів, підходів щодо класифікації самих ТСР. Незважаючи на таку різноманітність поглядів і переконань щодо визначення і розуміння ТСР можна стверджувати, що сама теорія – це накопичені знання, підходи і принципи, що пояснюють та описують діяльність соціальних працівників, а сама діяльність не варта нічого без реальної практики: в практиці і через практику ТСР отримує підтвердження своєї значущості.

Оскільки теорія і практика соціальної роботи постійно перебувають у взаємозв'язку, соціальні працівники можуть не просто використовувати вже наявні ТСР у процесі роботи з різними категоріями клієнтів, але бути творцями нових теорій. Вибір ТСР у процесі планування втручання може: напряму залежати від потреб і проблем клієнта, методики і методів роботи в конкретному випадку, можливостей клієнта, наявних ресурсів; визначати напрями і функції соціального працівника, зміст і структуру його діяльності, ієрархію цінностей, концепції, на яких будується сама інтервенція. ТСР допомагають соціальним працівникам дотримуватися правил, зорієнтуватися в ситуації, дати пояснення, спрогнозувати результат, спланувати інтервенцію.

У зв'язку з тим, що соціальна робота, за своєю природою, є синтезом різних наукових концепцій, напрямів практичної ді-



яльності, виділяють кілька підходів щодо класифікації її теорій. Дж. Томпсон градує усі ТСП за трьома рівнями: *макро-рівневі теорії, або глобальні ТСП* (пояснюють все суспільство, людську поведінку (наприклад марксистська, психоаналітична); *мезо-рівневі теорії, або теорії, що стосуються обмеженого кола питань* (наприклад, теорія маркування), та *мікро-рівневі теорії, або теорії, що стосуються дрібних, маломасштабних проблем, ситуацій* (наприклад теорія взаємовідносин) [27].

Натомість Р. Сібеон пропонує свою класифікацію ТСП, які він структурував за їх призначенням. Науковець виділив формальні (ті, що пов'язані з існуванням соціальної роботи як професії і науки) та неформальні (ті, що базуються на певних ідеях, взятих із практики) ТСП [25]. У структурі кожного виду теорій науковець диференціює три підтипи:

- теорії, які пояснюють цілі соціальної роботи;
- теорії, які пояснюють способи організації і реалізації соціальної роботи як практичного виду діяльності;

– теорії, які пояснюють «світ» клієнта [24].

Для нас близькою є класифікація М. Пейна, який виділяє 4 типи теорій у соціальній роботі: *теорії про соціальну роботу* (пояснюють природу і роль соціальної роботи в суспільстві); *теорії соціальної роботи* (описують, які саме види діяльності збагачують та покращують соціальну роботу як практичну діяльність; пропонують набір цілей для кожного з видів діяльності та пояснюють, чому певні конкретні види діяльності є ефективними у процесі реалізації певної конкретної цілі); *теорії, що сприяють розвитку соціальної роботи* (пояснюють або описують особисту та суспільну поведінку; систематизують знання з теорії і практики соціальної роботи, отримані в результаті проведених досліджень; дають беззаперечні докази для існування конкретних приписів ТСП); *теорії практики соціальної роботи* (описують способи застосування ТСП у взаємовідносинах із клієнтами. Вони є методами соціальної роботи) [24].

Варто зауважити, що у зарубіжній та вітчизняній літературі з теорії і практики со-

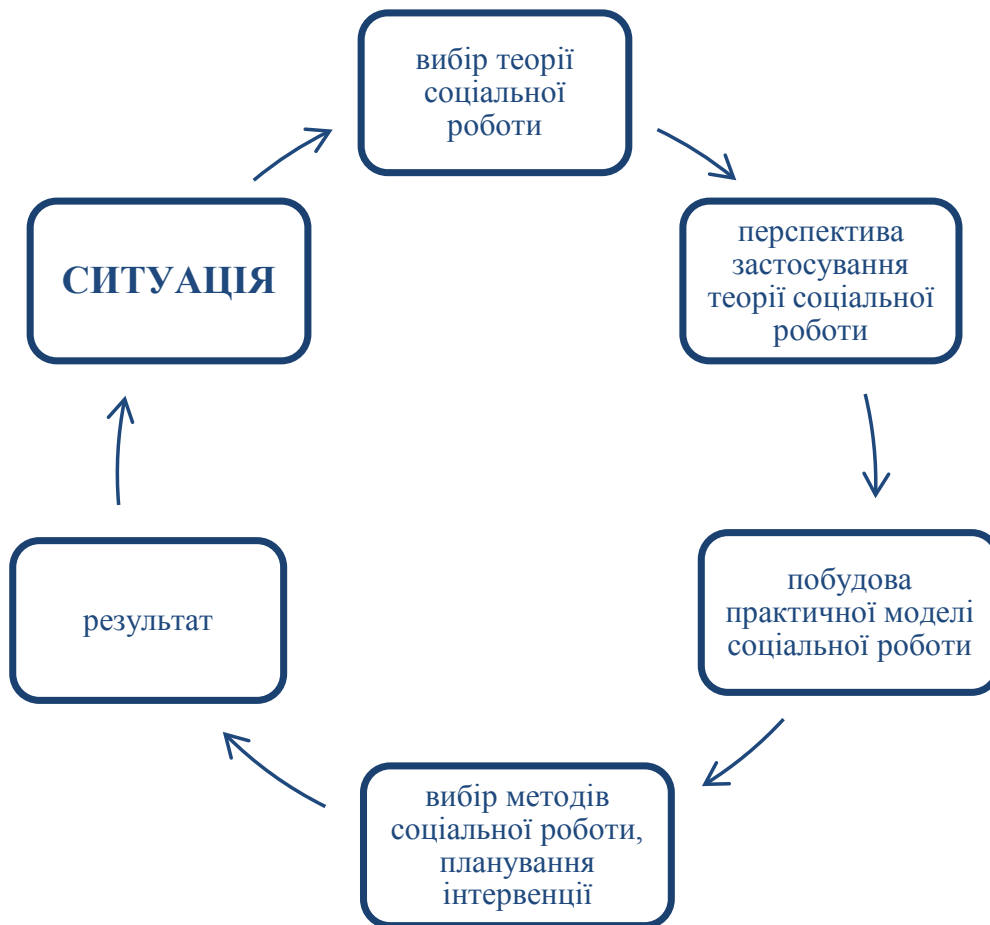


Рис. 1. Цикли планування роботи соціального працівника з метою зміни ситуації, що виникла



ціальної роботи можна спостерігати дисонанс у застосуванні самого поняття «ТСР». Концепції, практичні моделі, філософські пропозиції/перспективи, методи часто іменують поняттям «теорія». Проте під час використання самого терміна для означення певних понять науковцям і практикам варто пам'ятати, що застосування терміна «теорія» у соціальній роботі дає змогу зрозуміти і пояснити:

1) мету, завдання соціальної роботи, роль соціальної роботи в суспільстві;

2) практичні теорії (практичні підходи і методи соціальної роботи);

3) категорії клієнтів як споживачів соціальних послуг з їх внутрішнім (психосоціальним) та зовнішнім (соціальним) світом.

Як свідчить аналіз основних підходів до визначення і розуміння «ТСР», запропонованих у науковій літературі, основним її призначенням є пояснення того, що відбувається або може відбуватися у практиці соціальної роботи, під «перспективою» розуміють спосіб концептуалізації світу або певного об'єкта, основні принципи, базові основоположні ідеї, на основі яких соціальний працівник будує і реалізує план інтервенції і які визначають специфіку діяльності фахівця в кожній конкретній ситуації, тоді як поняття «модель» вживають для опису структурованої діяльності соціального працівника, вибудованої в логічній послідовності. Методи трактують як способи діяльності, які сприяють досягненню кінцевої мети соціального працівника [24].

Тобто «ТСР» – це те, що знає соціальний працівник про конкретну ситуацію, з якою він стикнувся, і про специфіку своєї діяльності щодо її зміни; «перспективи» – це те, як соціальний працівник «бачить» свою діяльність, відштовхуючись від базових принципів соціальної роботи; «модель» – структурована діяльність соціального працівника, вибудована в логічній послідовності; «методи» – це способи, дії соціального працівника, індивідуально підібрані в кожній конкретній ситуації, реалізація яких сприяє вирішенню проблеми і досягненню бажаного результату (рис. 1).

Висновки з проведеного дослідження. ТСР слугують базою для планування інтервенції, допомагають сформулювати уявлення про причини поведінки, появи певних конкретних соціальних проблем у клієнта та ефективно спланувати роботу із ним із метою надання кваліфікованої соціальної допомоги або соціальної підтримки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О. Концептуальні засади соціально-педагогічної роботи з дітьми та учнівською молоддю в територіальній громаді / О. Безпалько // Соц. педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 1. – С. 27–34.
2. Горемікіна Ю. Проблеми розвитку недержавних організацій у сфері надання соціальних послуг / Ю. Горемікіна // Демографія та соціальна економіка. – 2009. – № 1. – С. 161–168.
3. Закон України «Про добровільне об'єднання територіальних громад». [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/157-19>; «Про місцеве самоврядування в Україні» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/280/97-%D0%B2%D1%80>.
4. Кравченко Р. Розвиток недержавних організацій соціальної сфери / Р. Кравченко, Н. Кабаченко // Соціальна робота в Україні: перші кроки / Під ред. В. Полтавця. – К.: Видавничий дім «KM Academia». – 2000. – С. 130–144.
5. Кузіна І. Теорія соціальної роботи [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ibib.ltd.ua/teoriya-sotsialnoy-raboty.html>.
6. Лукашевич М. Теорія і методи соціальної роботи / М. Лукашевич, І. Мигович. – К.: МАУП, 2003. – 168 с.
7. Методичні рекомендації щодо виконання власних (самоврядних) повноважень об'єднаної територіальної громади у сфері соціального захисту населення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mlsp.gov.ua/labour/control/uk/publish/article?art_id=186204&cat_id=107177.
8. Наказ Міністерства соціальної політики України «Методичні рекомендації щодо діяльності об'єднаної територіальної громади у сфері соціального захисту населення та захисту прав дітей» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.msp.gov.ua/timeline/Decentralizaciya-vladi-.html>; «Про деякі питання діяльності об'єднаної територіальної громади щодо надання послуг із соціальної підтримки населенню» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.msp.gov.ua/files/1030.pdf>.
9. Покращення якості соціальних послуг дітям та сім'ям в громаді : узагальнення досвіду проекту : інформ.-метод. матеріали / [авт. кол.: Безпалько О.В., Басюк Т.П. та ін.] ; за заг. ред. О.В. Безпалько. – К., 2007. – 144 с.
10. Розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження плану заходів на 2016–2017 роки з реалізації Стратегії подолання бідності» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/573-2016-%D1%80>; «Про схвалення Концепції реформування системи соціальних послуг» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/178-2007-%D1%80>; «Про схвалення Стратегії реформування системи надання соціальних послуг» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/556-2012-%D1%80>.



12. Семигіна Т.В. Організація надання соціальних послуг на рівні громади як загальна тенденція розвитку соціальної роботи / Т.В. Семигіна // Соціальна політика, соціальна робота й охорона здоров'я: як Україні досягти європейського рівня якості послуг. – 2007. – С. 35–39.
13. Слозанська Г.І. Категорії клієнтів фахівця із соціальної роботи в об'єднаній територіальній громаді / Г.І. Слозанська // Щомісячний науково-педагогічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Молодь і ринок». – 2017. – № 2(145). – С. 68–74.
14. Слозанська Г.І. Організація громади як метод соціальної роботи в громаді / Г.І. Слозанська // Вісник Черкаського університету : серія «Педагогічні науки». – 2016. – № 16. – С. 130–136.
15. Слозанська Г.І. Правове забезпечення процесу надання соціальних послуг в умовах об'єднаної територіальної громади / Г.І. Слозанська // Обліково-аналітичне забезпечення розвитку місцевих громад: збірник тез доповідей Міжнародної науково-практичної конференції (м. Северодонецьк, 27 квітня 2017 р.). – Северодонецьк: ПП «Поліграф-Сервіс», 2017. – С. 110–113.
16. Слозанська Г.І. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи в об'єднаній територіальній громаді / Г.І. Слозанська // Формування професіоналізму фахівця в системі безперервної освіти : збірник наукових праць за матеріалами VII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 20–21 квітня 2017 р. [наук. ред. В.П. Коцур, Д.С. Мацоха]. – ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Київ : Міленіум, 2017. – С. 40–43.
17. Слозанська Г.І. Ролі фахівця із соціальної роботи в територіальній громаді / Г.І. Слозанська // Науковий вісник Ужгородського національного університету: серія «Педагогіка. Соціальна робота». – 2017. – Випуск 1 (40). — С. 265–269.
18. Слозанська Г.І. Упровадження посади фахівця із надання соціальних послуг населенню в умовах об'єднаної територіальної громади: труднощі, що виникають / Г.І. Слозанська // Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка. – 2017. – № 1 (306). – Ч. 1. – С. 264–276.
19. Соціальні послуги на рівні громади: український досвід і перспективи / За ред. Т. Семигіної. – К. : Ресурсний центр «Гурт», 2005. – 134 с.
20. Тюптя Л.Т. Соціальна робота / Л.Т. Тюптя. – К.: ВМУРОЛ «Україна», 2004. – 408 с.
21. Про Стратегію подолання бідності : Указ Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/637/2001>.
22. Холостова Е. Теория социальной работы: учебник / под ред. Е. Холостовой. – М.: Юрист, 1998. – 334 с.
23. Cottrell A.H. Theory of crystal dislocations / A.H. Cottrell. – 1964. – 91 p.
24. Payne M. Modern social work theory / M. Payne. – Oxford University Press, 2015.
25. Sibeon R. Rethinking social theory / R. Sibeon. – London: Sage Publications, 2004.
26. Sheldon B. A textbook of social work / B. Sheldon, G. Macdonald. – Routledge, 2010.
27. Thompson J.D. Organizations in action: Social science bases of administrative theory / J.D. Thompson. – Transaction publishers, 1967. – 222 p.



СЕКЦІЯ 6 СУЧАСНІ ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

УДК 373.5.016:94:004

ВИКОРИСТАННЯ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ НА ПРАКТИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ З ІСТОРІЇ

Драновська С.В., к. пед. н., старший викладач
кафедри соціально-гуманітарної освіти

Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти

У статті розглядається питання використання сучасних технологій навчання на практичних заняттях з історії. Практичні заняття допоможуть залучити учнів до різноманітних видів діяльності, що дозволить їм успішніше оволодівати суспільним досвідом і забезпечить соціальну активність особистості.

Ключові слова: сучасні технології навчання, практичні заняття, історія як навчальний предмет, школярі, загальноосвітня школа.

В статье рассматривается вопрос использования современных технологий обучения на практических занятиях по истории. Практические занятия помогут привлечь учеников к различным видам деятельности, что позволит им успешнее овладеть общественным опытом и обеспечит социальную активность личности.

Ключевые слова: современные технологии обучения, практические занятия, история как учебный предмет, школьники, общеобразовательная школа.

Dranovska S.V. THE USAGE OF MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT HISTORY PRACTICALS

This article is about the usage of modern educational technologies at History practicals. They will help involve students into different activities for successful getting of social experience and providing social activity of the personality.

Key words: modern educational technologies, practicals, History as an educational subject, student/pupils, secondary school.

Постановка проблеми. У XXI ст. освітній простір орієнтується на новітні технології навчання – інноваційність, інтегративність, сучасність, відкритість, які потребують творчого зростання та самовдосконалення педагогічних працівників на основі розуміння ролі особистості в навчанні та вихованні.

Актуальність нашого дослідження зумовлена потребою пошуку нових способів організації навчання на уроках історії в умовах мінливого інформаційного поля, які були б середовищем особистісного розвитку учнів і забезпечували б формування життєвих і предметних компетенцій особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про те, що питання організації і проведення практичних занять знайшло відображення в працях провідних українських науковців і методистів: К. Баханова, В. Власова, В. Мисана, В. Комарова, Т. Ладиченко, О. Пометун, Л. Пироженко, Г. Фреймана та інших науковців. Але новітні технології навчання вносять значні корективи в освітній процес, тому з'явилася можливість доповнити раніше досліджений матеріал.

Постановка завдання. Проаналізувати необхідність використання сучасних технологій навчання на практичних заняттях з історії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 2012 р. в шкільну навчальну програму з історії в середній школі були введені практичні заняття. Відповідно до вимог шкільної програми, практичні заняття в курсі історії – це спосіб вивчення нового матеріалу на основі опрацювання історичних джерел і важливий засіб формування предметних умінь. Практичні заняття передбачають переважно самостійну роботу учнів над окремими питаннями теми з використанням різноманітних джерел. Під час практичного заняття вчитель відіграє роль консультанта в процесі самостійної роботи учнів, надає їм необхідну допомогу залежно від віку та пізнавальних можливостей [10, с. 8].

На думку В. Власова, такий зміст поняття обмежує мету практичних занять. Науковець вважає, що історичні джерела дійсно є ефективним засобом формування історичної компетентності, але не лише



вони можуть слугувати матеріалом для практичних занять. Також автор наголошує на тому, що варто звертати увагу учнів не на опрацювання ними історичних джерел, а на самостійну творчо-пошукову діяльність на уроці, яка буде спрямована на формування предметних умінь і розвиток критичного мислення [5, с. 54].

Нині програма з історії спрямована на реалізацію вимог освітньої галузі «Суспільствознавство» Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. Вона передбачає синхронне та послідовне вивчення двох курсів – історії України і всесвітньої історії – за лінійним принципом із чітким дотриманням хронологічної послідовності історичних подій і процесів.

Програма орієнтує організацію навчання учнів на реалізацію низки психолого-педагогічних підходів, одним з яких є діяльнісний підхід, згідно з яким ефективність навчання залежить від залучення учнів до різноманітних видів діяльності, що дозволяє їм успішніше оволодівати суспільним досвідом та, як наслідок, забезпечує соціальну активність особистості.

Це спонукає вчителя постійно створювати такі навчальні ситуації, які підштовхували б учнів до самостійного здобуття інформації, її аналізу й узагальнення. Аби надати системності в цьому напрямі, програмою передбачено проведення в межах кожної теми практичної роботи, яка є своєрідним методом навчання, за допомогою якого здійснюється вивчення учнями нового навчального матеріалу (лабораторна складова частина – *С. Д.*) та одночасно набуття ними загально-навчальних і спеціально-предметних умінь (практична складова частина). Оскільки це метод навчання, він може застосовуватися як на окремій ланці уроку (вивчення нового матеріалу, узагальнення, закріплення), так і протягом усього уроку (практичне заняття). Така робота може виконуватися як у класі, так і вдома, але з обов'язковою презентацією її результатів на уроці. Організація практичних робіт передбачає певну динаміку, яка полягає в збільшенні в кожному наступному класі лабораторної (обсяг, складність, характер і види джерел) та практичної (урізноманітнення способів діяльності) складової частини, ступеня самостійності учнів (від виконання роботи за допомогою вчителя за докладною інструкцією до самостійного виконання за загальним завданням). Водночас учитель має спиратися на матеріали та рекомендації щодо проведення практичних робіт, поданих у підручнику. Але це не виключає залучення ним інших джерел і пізнаваль-

них завдань, зберігаючи загальну спрямованість роботи [9, с. 14].

До цілей запровадження практичних занять науковці відносять прагнення позбутися шаблонної побудови уроку, що ґрунтується здебільшого:

- на суб'єктно-об'єктному характері відносин між тими, кого навчають, і тим, чого навчають;

- на діях репродуктивного характеру, які не передбачають умов для розвитку творчого потенціалу особистості;

- на домінуванні монологічної форми навчання, за якої активний учитель і пасивні школярі;

- на нераціональному розподілі часу, більшу частину якого діє один вчитель; на відсутності можливостей для організації самостійної пошукової пізнавальної діяльності тих, кого навчають.

Практичні уроки дозволяють змістити акцент у процесі взаємодії вчителя й учнів і учнів між собою, що відкриває перспективу формування таких умінь і навичок, які дають змогу учням самостійно здобувати знання з різноманітних джерел і творчо використовувати їх у подальшій діяльності. Фактично, на таких уроках учитель отримує можливість перевірити ступінь компетентності своїх учнів. За типологією уроків це – урок формування та вдосконалення предметних умінь [5, с. 54–55].

Урізноманітнюються практичні заняття за допомогою використання сучасних технологій навчання, наприклад веб-квестів, ментальних карт (mind map), інфографіки, скрайбінгу, карт Google, уроків із використанням засобів хмарного сервісу Office 365, віртуальних екскурсій, медіауроків тощо. Далі коротко зупинимося на кожному з них.

Освітній веб-квест – проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Його актуальність полягає у використанні інформаційних ресурсів Інтернету, інтеграція їх у навчальний процес сприяє формуванню ключових і предметних компетенцій і організації роботи в команді (плануванню, розподілу функцій, взаємодопомозі), умінню знаходити кілька способів розв'язання проблемної ситуації, обґрунтовувати свій вибір.

Перевагою веб-квестів є використання активних методів навчання. Виконуючи завдання веб-квесту, школярі вчаться критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, зважувати альтернативні думки, самостійно приймати продумані рішення, брати на себе відповідальність за їх реалізацію, часто опиняються в ситуації вибору.



Учні самостійно аналізують свої кроки, шукають причини труднощів, які виникають у процесі роботи [2].

Наступною нетиповою формою практичних занять є проведення уроку з використанням ментальних карт. Ментальні карти – це унікальна технологія роботи з інформацією, спосіб зображення процесу загального системного мислення за допомогою схем.

Кarti розуму підходять для використання на уроках, для будь-яких видів завдань, привертають увагу учнів різного віку до творчого мислення, організації і вирішення проблем. Гнучкість карт знань дозволяє розглядати будь-яку тему або питання. Можливості карт знань дозволяють: поліпшити пам'ять, нагадати факти, слова й образи, генерувати ідеї, надихнути на пошук рішення, аналізувати результати або події, структурувати роботу, підсумовувати інформацію, організувати взаємодію між учнями в груповій роботі або рольових іграх [7].

На уроках історії науковці радять використовувати ментальні карти для: складання історичного портрету; характеристики періоду; розроблення проектів на практичних заняттях з історії і правознавства; створення презентацій; домашнього завдання; вивчення нового матеріалу; узагальнення та систематизації знань.

Наступною новітньою технологією навчання, що відповідає тенденціям сучасного інформаційного середовища, є інфографіка – цікавий електронний ресурс, інтегрована платформа, що об'єднує різні напрями діяльності. Інфографіка – візуальне відображення даних, що містить невелику за обсягом, але важливу та необхідну інформацію.

Інфографіку використовують тоді, коли необхідно показати співвідношення предметів і фактів у часі й просторі, продемонструвати тенденцію розвитку, реконструювати подію, використати інструменти наочності й протиставлення, відобразити великі обсяги однорідної інформації, а також представити складну інформацію з мінімальними витратами часу [6].

Цінність даного методу полягає в глибокому осмисленні й подальшому різнобічному висвітленні явищ і подій, де завдяки візуальній подачі інформації досягається висока концентрація фактів, але не перенасичення ними. Також застосування інформаційної графіки може бути викликано тим, що цей метод є доступним і прийнятним для викладу інформації учням, де учень отримує відомості швидко, із цікавістю та максимальною інформаційною ефективністю.

Своєю популярністю інфографіка зобов'язана образному мисленню – візуалізації образів і зверненню до власного зорового досвіду. Це союз вербальної та візуальної комунікації. Тому варто враховувати потреби сучасної молоді – прагнення отримати інформацію у візуальному форматі.

До новітньої техніки навчання історії відноситься скрайбінг. Це процес візуалізації складного змісту просто й доступно. Скрайбінг – це презентація, в якій мова доповідача ілюструється малюнками на дошці або аркуші паперу.

Особливість скрайбінгу полягає в тому, що одночасно залучаються різні органи чуттів: слух і зір, уява людини, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню. Саме ці особливості роблять скрайбінг одним із методів сучасних технологій, який допомагає доступно та легко пояснювати складний матеріал, сприяє розвитку освіти, презентаціям, веденню записів тощо.

Скрайбінг – інноваційна технологія, за допомогою якої можна привернути увагу учнів, забезпечити їх додатковою інформацією та виокремити головні моменти теми. Першим, хто почав використовувати скрайбінг для концептуалізації інформації, якою користуються учні та вчителі в школі, був американський викладач Пол Богуш. Він спростував освітній девіз «Читай параграф підручника та відповідай на запитання» і довів ефективність використання скрайбінгу в навчальному процесі [11].

До сучасних форм занять науковці відносять карти Google (Google maps). Сьогодні в Інтернеті існує багато мережових геосервісів, які можна розглядати як навчально-методичні інтерактивні комплекси. Ці ресурси завдяки вдалим концептуальним і програмним рішенням переросли традиційну картографію і змінили звичні форми умовно-графічного представлення простору. До таких геосервісів належить Google maps, оскільки цей мережовий сервіс краще підходить для його використання під час навчання історії [1].

Google maps – мережовий геосервіс корпорації Google, який дозволяє знаходити, відзначати, коментувати й оцінювати різні об'єкти на зображенні земної кулі з високою точністю.

Вчителя історії мережовий сервіс Google maps зацікавить із таких причин:

- як джерело карт і зображень місцевості під час вивчення історії та краєзнавства;
- як платформа для вирішення дослідницьких завдань з історії, пов'язаних з обчисленнями відстаней, підбором найкоротшого шляху, порівнянням особливостей різних місцевостей;



– як платформа для креативної діяльності з моделювання нового вигляду місцевостей із нанесенням різного роду зображень і об'єктів, що пов'язані з вивченням історії;

– як методичний інструмент для організації кооперативної діяльності учнів у процесі навчання історії.

Google maps – це не тільки карта, але й джерело текстової та візуальної інформації, пов'язаної з певним історико-географічним об'єктом. Наприклад, вибравши опцію «Зображення» та використовуючи різноманітні теги, ми маємо можливість вибирати певну категорію зображень й виводити їх на карту. Серед великої кількості тегів зустрічаються «Архітектура», «Мистецтво» тощо. До карти прив'язана інформація з Вікіпедії. Для того, щоб вивести на карту інформацію з Вікіпедії, нам достатньо вибрати відповідну опцію в меню [11].

Кожен користувач цього сервісу може створювати свої власні карти та робити на них позначки. Отже, у процесі навчання історії можуть створюватися карти до кожної навчальної теми. Навіть у простому варіанті використання Google maps діяльність учнів буде мати дослідницький і творчий характер.

Поява хмарних сервісів дала можливість створити і реалізувати ідею єдиного інформаційного простору, який би забезпечив доступ учителів, учнів і навіть батьків до якісної середньої освіти.

Уроки практичного спрямування завдяки хмарним сервісам Office 365 стають цікавими та результативними. Вчитель об'єднує учнів у групи й учні колективно виконують завдання. У групах є можливість співпраці та спілкування як на уроках, так і в позаурочний час через сервіс Outlook. Візуалізація навчального простору та кінцевий продукт надихає учнів на якісну роботу.

Проведення таких уроків значно активізує діяльність учнівського колективу, сприяє створенню ситуації успіху, мотивує до подальшого навчання, допомагає досягнути більш високих результатів і підвищити рівень знань учнів.

Кожного дня обсяг наукової інформації, який потрібно засвоїти в процесі навчання, швидко зростає. Тому виникає потреба навчити учнів самостійно працювати з інформацією та здобувати потрібні знання. На допомогу вчителю приходить OneNote Class. Завдяки цьому хмарному сервісу вчитель може організувати на практичних заняттях з історії як самостійну роботу учнів, так і кооперативне навчання [8].

Робота з історичними джерелами, картами, схемами, таблицями – це неповний

перелік можливостей OneNote Class на уроках історії. Вчитель може організувати як самостійну роботу на власних сторінках OneNote, так і групову роботу на сторінці для спільної роботи. Така форма навчання спрямована на розвиток дослідницьких навичок, критичного мислення, вмінь працювати з історичними джерелами. Накопичений матеріал вчитель зможе використовувати для підготовки учнів до зовнішнього незалежного оцінювання, захисту робіт Малої академії наук України, як елемент дистанційного навчання.

Віртуальну екскурсію як форму уроку на уковці відносять до категорії нестандартних уроків. Вона може поєднувати в собі елементи різних моделей і технологій навчання.

Віртуальна екскурсія – це умовне відвідування визначних місць, огляд експонатів музею, виставок шляхом використання мультимедійних ресурсів Інтернету. Необхідність запровадження нової назви для нестандартної форми уроку пояснюється характером матеріалу, який використовується.

Віртуальні подорожі до музеїв дозволяють учням відчувати колорит епохи, зіткнутися зі старовиною, уявити себе в ролі дослідників. Більшість музеїв швидко відреагували на тенденції в розвитку електронних засобів масової інформації та медіатехнологій, вдало інтегрувавши візуальні засоби в традиційну музейну практику, пропонуючи сьгодні відвідувачам сайту музею здійснити віртуальну екскурсію [4].

Цінність віртуальної екскурсії полягає в можливості ознайомитися з музейними експонатами більшості відомих музеїв світу, незалежно від місцеперебування; вчитель має потужний мотиваційний інструмент, який зможе використати, щоб активізувати навчально-пізнавальну діяльність учнів на уроці. Елементи інтерактивності в поєднанні з інформаційними технологіями змінюють емоційну й інтелектуальну атмосферу уроку. Учні отримують доступ до якісних мультимедійних продуктів, за допомогою яких вчитель зможе сформувати образні уявлення і поняття про історичне минуле.

Учитель може обрати різні форми та методи роботи з використанням ресурсів музею:

– провести оглядову та тематичну віртуальну екскурсію;

– використати ресурси музейного сайту для створення електронної бази наочних засобів різних видів: картин, портретів, фото;

– організувати практичну роботу учнів на уроці з віртуальними образами музейних експонатів [3].



Висновки із проведеного дослідження. Отже, необхідно зазначити, що новітні технології навчання дозволяють не лише поповнити нестачу сучасних наочних посібників, але й вносити до них певні зміни. Адже порівняння сучасних технічних засобів навчання та матеріалів з ілюстраціями підручників, якими користуються учні, не на користь останніх.

Але жодна освітня технологія не може розглядатися як універсальна. Організація навчального процесу в сучасних умовах вимагає поєднання різних технологій, творчого підходу до використання кожної з них, а також створення новітніх навчальних технологій.

У підсумку зазначимо, що сучасні технології навчання історії на практичних заняттях з історії мають стати невід'ємною складовою частиною освітнього процесу. Вони сприяють інтелектуальному пошуку і розвитку, виробленню нових систем поглядів, забезпечують реалізацію засад інтегрованої освіти, відображаючи системність і цілісність знань, покращують запам'ятовування й оброблення інформації школярами, унаочнюють матеріал, що пропонується до вивчення і засвоєння, є засобом творчого розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Використання мережевого геосервісу Google maps в процесі навчання історії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://historymoippo.blogspot.com/2013/08/google-maps.html> назва з екрану.

2. Використання web-квестів у навчально-виховному процесі [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://osvita.ua/school/lessons_summary/edu_technology/30113/.

3. Віртуальна екскурсія по музеях світу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.if.ua/publish2009/1249300238.html>.

4. Віртуальні екскурсії на уроках історії [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.yangteacher.ru/virtualni-ekskursi%D1%97-na-urokah-istori%D1%97/>.

5. Власов В. Практичні заняття як новий тип уроку історії / В. Власов // Історія і суспільствознавство в школах України. – 2015. – № 2. – С. 54–56.

6. Інфографіка – прийом візуалізації, який є ефективним засобом комунікації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://viakiev.blogspot.com/2015/12/blog-post_22.html.

7. Інтелект-карти – саме те для сучасного освітнього процесу [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://www.pedrada.com.ua/article/1241-qqq-17-m3-17-03-2017-ntelekt-karti-same-te-dlya-suchasnogo-osvtnogo-protsesu>.

8. Касатова О. Практичні заняття з історії засобами хмарного сервісу Office 365 / О. Касатова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://conf.iitlt.gov.ua/Images/Files/Kasatova%20O_307_1460805042_file.doc.

9. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів України : 5–9 класи : Історія України. Всесвітня історія. Правознавство. – К. : Освіта. – 2017. – С. 87.

10. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів : 5–9 класи : Історія. Правознавство. Мистецтво. – К. : Освіта, 2013. – 84 с.

11. Скрайбінг – новітня техніка презентації [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://osvita.ua/school/scribing/51803/>.



УДК 374.1

ВИКОРИСТАННЯ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПІДГОТОВЦІ КЕРІВНИКІВ ГУРТКІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО НАПРЯМУ ПОЗАШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Каганцова Т.М., аспірант кафедри
фізико-математичної освіти та інформатики
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка

В умовах розвитку суспільства знань післядипломна педагогічна освіта України вимагає активного впровадження інноваційних технологій навчання, переосмислення усталених стереотипів щодо прийомів і методів у галузі освіти. У сучасному вимогливому та швидкозмінному соціально-економічному середовищі педагог позашкільного закладу має постійно підвищувати рівень знань. Його педагогічний успіх залежить від результативності запровадження інноваційних технологій навчання в системі післядипломної педагогічної освіти, що ґрунтуються на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах і психолого-педагогічних теоріях. У статті розглядається тренінг як одна з інноваційних методик навчання та ефективний механізм роботи в галузі післядипломної педагогічної освіти; особливості впровадження тренінгу через використання методу «6 капелюхів мислення» та інтелектуальних карт для підсилення методу Едварда де Боно.

Ключові слова: тренінг, інноваційні методики навчання, тренінгові технології, ИППО – інститут післядипломної педагогічної освіти, інтелект-карта, метод «6 капелюхів мислення».

В условиях развития общества знаний последипломное педагогическое образование Украины требует активного внедрения инновационных технологий обучения, переосмысления установленных стереотипов, что касается приемов и методов в сфере образования. В современной требовательной и изменчивой социально-экономической среде педагог внешкольного учреждения должен постоянно повышать уровень своих знаний. Его педагогические успехи напрямую зависят от результативности внедряемых инновационных технологий обучения в системе последипломного педагогического образования, которые, в свою очередь, основаны на новых методологических канонах, современных дидактических принципах, а также на психолого-педагогических теориях. В статье рассматривается тренинг как один из инновационных методов обучения и эффективный механизм работы в системе последипломного педагогического образования; а также особенности внедрения тренинга с использованием метода Эдварда де Боно «6 шляп мышления», необходимым условием усиления которого является создание интеллект-карт.

Ключевые слова: тренинг, инновационные методы обучения, тренинговые технологии, ИППО – институт последипломного педагогического образования, интеллект-карта, метод «6 шляп мышления».

Kahantsova T.M. USING TRAINING TECHNOLOGIES IN TRAINING THE HEADS OF PHYSICS AND MATHEMATICS CLUBS OF OUT-OF-SCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

In the conditions of knowledge society development the Ukrainian postgraduate pedagogical education requires active implementing the innovative teaching technologies, rethinking the established stereotypes regarding educational methods and techniques. Nowadays in rapidly changing socio-economic environment the out-of-school institution pedagogue has to constantly raise his/her level of knowledge. The pedagogical success depends on the effectiveness of implementing the innovative teaching technologies based on new methodological fundamentals, modern didactic principles and psychological and pedagogical theories. The article deals with the training as one of the innovative teaching technologies and effective mechanism in postgraduate pedagogical education as well as the peculiarities of its implementing by means of using the “6 thinking hats” method and smart cards to enhance the method of Edward de Bono.

Key words: training, innovative teaching technologies, training technologies, IPPE – Institute of postgraduate pedagogical education, smart card, «6 thinking hats» method.

Постановка проблеми. Упродовж останнього десятиріччя значно підвищилися вимоги до позашкільної освіти як рівноправного інституту в загальній освітній системі. З огляду на це, актуальним є питання щодо переосмислення стратегічних засад оновлення або реформування діяльності позашкільних навчальних закладів. Натепер головним залишається визначення,

що позашкільна освіта – це спеціально організована діяльність, яка має специфічні особливості, що визначають її серед інших способів виховання.

Сьогодні навчально-виховний процес у позашкільних навчальних закладах охоплює такі галузі знань і практичну діяльність, які перебувають за межами уроку, підручника, навчального плану школи, що,



у свою чергу, підвищує вимоги до педагогічних працівників позашкільних навчальних закладів. У статті 21 Закону України «Про позашкільну освіту» зазначено, що педагогічним працівником позашкільних закладів повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність і якість своєї роботи.

Ураховуючи те, що жоден вищий навчальний заклад не здійснює підготовку фахівців для роботи в позашкільних навчальних закладах, до роботи залучаються вчителі відповідних предметів. Як свідчить практика, керівниками гуртків фізико-математичного спрямування працюють учителі фізики та математики або випускники технічних факультетів. Більшість із них до кінця не усвідомлюють додаткові можливості позашкільної освіти.

Лілія Гріневич слушно зауважує: «За експертними оцінками, найбільш успішними на ринку праці в найближчій перспективі будуть фахівці, які вміють навчатися впродовж життя, критично мислити, ставити цілі та досягати їх, працювати в команді, спілкуватися в багатокультурному середовищі та володіти іншими сучасними вміннями. Але українська школа не готує до цього» [6].

Необхідність реформування системи післядипломної педагогічної освіти визначається реаліями часу, обговорюється відомими науковцями, публіцистами, учителями, викладачами вищої школи, керівниками освіти.

Сьогодні в Україні продовжує існувати «функціональна модель» професійного розвитку вчителів, однією з найголовніших і найсерйозніших проблем якої була й залишається відсутність тісної інтеграції науки та навчального процесу. Така система не стимулює до створення інноваційних продуктів, які можна було б використати під час проведення уроків чи гурткових занять [6].

Отже, кожного фахівця фізико-математичного напрямку підготовки, випускника вищого навчального закладу чи вчителя зі стажем роботи треба «навчити», перш ніж він буде організовувати свою педагогічну діяльність на посаді керівника гуртка фізико-математичного спрямування. Система післядипломної педагогічної освіти покликана розв'язати ці питання, але не шляхом примусових курсів підвищення кваліфікації «для отримання свідоцтва», а усвідомленим вибором самого педагога з метою вдосконалення свого професіоналізму З огляду на це курси підвищення кваліфікації повинні бути побудовані не на лекційно-практичній основі, що вже давно втратила свою акту-

альність і результативність, а на запровадженні технологій, покликаних змінити внутрішні мотиви педагога, який прийшов на навчання в інститут післядипломної педагогічної освіти (далі – ІППО).

Одними з новітніх інтерактивних технологій, які вже поступово змінюють пасивні методи навчання, є тренінгові технології, які можна впроваджувати за допомогою різних методик. Зокрема, метод «6 капелюхів мислення» і створення ментальних карт сприяють кращому запам'ятовуванню вивченого матеріалу.

Постановка завдання. Мета статті – розглянути одну з інноваційних методик навчання – тренінг, як ефективний механізм для оновлення цілей і змісту системи післядипломної педагогічної освіти, а також виявити особливості впровадження тренінгу за допомогою методу «6 капелюхів мислення» і створення інтелект-карт.

Виклад основного матеріалу дослідження. В умовах розвитку суспільства знань післядипломна педагогічна освіта (далі – ППО) України вимагає активного впровадження інноваційних технологій навчання, переосмислення усталених стереотипів щодо прийомів і методів у галузі освіти. Педагогічна практика сьогодення активізувала проблеми пошуку та використання інноваційних технологій у процесі підготовки висококваліфікованих кадрів. І. Підласий вважає, що сучасна педагогічна теорія «дозріла» до технологічного підходу, визначає його доцільність і раціоналізм [5].

Натепер ППО має свою структуру, своєрідні цілі, завдання, умови функціонування, форми, методи й засоби навчання. З огляду на це, механічне перенесення в післядипломну освіту позитивних результатів і рекомендацій вищих навчальних закладів недоцільне, що підтверджується публікаціями вчених, які розробили можливі варіанти впровадження кредитно-модульної системи ППО за допомогою інноваційних форм, методів, технологій (В. Гравій, Л. Даниленко, Л. Покроєва, В. Олійник, Т. Сорочан).

Багато науковців зосереджують увагу на запровадженні інноваційних технологій в освітній процес вищої школи. Інновації в освітній діяльності розглядаються як використання нових знань, прийомів, підходів, технологій для одержання ефективного результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальною попитом. Учені О. Арламов, М. Бургін, В. Журавльов, В. Загвязинський, А. Ніколс та інші, досліджуючи проблему педагогічної інноватики, співвідносять поняття нового в педагогіці з такими характеристиками, як



корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове [7].

Як свідчить досвід, серед багатьох методів професійної підготовки педагогів особливо позитивним, сучасним і результативним є тренінг. Ефективне використання тренінгових технологій забезпечує формування в дорослої людини нових навичок, які можна використовувати на практиці.

Тренінг як інноваційна форма навчання сформувався на початку ХХ століття. Зокрема, в 1912 році в США автор популярних книг із психології Дейл Карнегі організував свій тренінговий центр "Dale Carnegie Training", у якому започаткували тренінги з розвитку впевненості в собі, формування навичок спілкування, ділової взаємодії, публічного виступу. Видатний психолог Курт Левін довів, що спілкування, організоване в ході спільного виконання спеціально підібраних вправ, стає найбільш ефективним під час аналізу учасниками власних переживань у групі.

Тренінг як спосіб формування комунікативних умінь уперше апробовано в США (м. Бетель) у 50-х роках минулого століття у процесі безпосереднього спілкування учасників Т-груп, основною метою яких було дослідження взаємодії в процесі спілкування, виявлення деструктивних чинників, аналіз групової динаміки.

У 60-х роках ХХ століття, урахувавши традиції гуманістичної психології К. Роджерса, тренінгові технології почали використовувати для психологічної підтримки менеджерів, формування в них соціальних і життєвих умінь у професійній підготовці.

У 70-х роках ХХ століття під керівництвом М. Форверга розроблено метод, який має назву соціально-психологічного тренінгу, де основними засобами були рольові ігри з елементами драматизації, що створювали умови для формування комунікативних навичок. У Росії цей метод уперше описано в монографії Л. Петровської в 1982 році.

Варто зауважити, що нині метод групового тренінгу для навчання дорослих у системі ППО достатньо ефективно використовується як за кордоном, так і в Україні. Є ефективні шляхи впровадження цієї технології в ІППО, зокрема в Закарпатському ІППО, Полтавському обласному ІППО імені М.В. Остроградського, ІППО Київського університету імені Б. Грінченка й ін.

Р. Баклі та Дж. Кейпл характеризують тренінг як сплановані й систематичні зусилля щодо модифікації чи розвитку знань, умінь, установок людини засобами навчання, завдяки яким можна досягнути ефективного виконання одного чи декількох видів діяльності [1]. На думку П. Гальперіна, який

є автором теорії поетапного формування розумових дій, і його послідовників, мета навчання – надати людині вміння діяти, тобто формувати практичні вміння, а знання повинні бути засобом навчання діяти [4].

Тренінг – це форма соціально-педагогічної діяльності, що спрямована на набуття життєвої компетентності шляхом збагачення як знаннями, так і життєво-практичним та емоційно-особистісним досвідом завдяки використанню інтерактивних засобів навчання [2].

Тренінгові форми навчання повністю охоплюють увесь потенціал слухача курсів підвищення кваліфікації: рівень та обсяг його компетентності (соціальної, емоційної й інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Як і будь-яке навчальне заняття, тренінг має на меті:

- інформування та набуття учасниками тренінгу нових професійних навичок і вмінь;
- опанування нових технологій у професійній сфері;
- зменшення чогось небажаного (виявів поведінки, стилю неефективного спілкування, особливостей реагування тощо);
- зміна погляду на проблему;
- зміна погляду на процес навчання як засобу наснаги та задоволення;
- підвищення здатності учасників до позитивного ставлення до себе й життя;
- пошук ефективних шляхів розв'язання поставлених проблем шляхом залучення до тренінгової роботи різних спеціалістів, які впливають на розв'язання цих проблем тощо.

І. Підласий зазначає: «Процеси, пов'язані з формуванням мотивації, американські педагоги називають тренінгом, диференціюючи останній за чотирма основними напрямками: мотивація досягнень, причинні схеми, особистісна причинність і внутрішня мотивація» [5, с. 136]. Тренінгові технології сприяють розвитку сили волі, цілеспрямованості вчителів, адаптації їх до напруженої праці та самовдосконалення; формуванню позитивного ставлення до професії вчителя; виявленню сильних і слабких сторін кожної особистості; формуванню почуттів обов'язку та відповідальності; зіставленню запланованих цілей із власними можливостями й навчання способів поведінки, типових для людини з високорозвиненою мотивацією.

Л. Тодорів наголошує, що «цикл тренінгових занять повинен ґрунтуватися на принципі поступовості: кожний наступний етап має логічно впливати з попереднього. Завдяки цьому людина послідовно заглиблюється в процес усвідомлення себе,



відкриваючи різні сторони власного «Я», самосвідомості. У процесі занять розвиваються такі техніки самопізнання, як аналіз, зворотний зв'язок, зміст уявлень про «Я». Формою проведення занять може бути відома модель соціально-психологічного тренінгу, що є активною формою навчання...» [8, с. 79].

Тренінгові заняття проводяться у формі рольових ігор, психодрам, обговорень, диспутів, тестування (з інтерпретацією результатів), самозвітів (рефлексії) тощо. У практиці роботи деяких ІППО найбільшого поширення набули такі види тренінгу: тренінг партнерського спілкування (формування довіри до інших, згуртованості, здатності успішно працювати в колективі), тренінг сензитивності (розвиток умінь прогнозувати почуття, думки й поведінку іншої людини та розуміти себе) і тренінг креативності (розвиток умінь творчо мислити) [1, с. 28].

Ураховуючи те, що позашкільна освіта – це додаткова освіта, яка ґрунтується на принципі добровільності, виникає низка питань, розв'язати які можна, на нашу думку, за допомогою тренінгу з використанням методу «6 капелюхів мислення» (його ще називають «6 мислячих капелюхів»).

«Метод шести капелюхів» – це один із найдієвіших прийомів з організації мислення, розроблений англійським письменником, психологом і фахівцем у сфері творчого мислення Едвардом де Боно. За цією методикою можна розвивати в учасників тренінгу креативність, уміння приймати правильні рішення.

Метод Едварда де Боно базується на концепції паралельного мислення. Зазвичай те чи інше рішення народжується в зіткненні думок, під час дискусії. За такого підходу перевагу часто надають не найкращому з варіантів, а тому, який більш успішно використовується в полеміці. У процесі паралельного мислення різні підходи, думки та ідеї співіснують, а не протиставляються.

«Шість капелюхів мислення» у процесі розв'язання практичних завдань допомагають упоратися з емоціями, розгубленістю і плутаниною. Метод допомагає подолати труднощі шляхом поділу процесу мислення на шість різних режимів, кожен із яких представлений у вигляді метафоричного капелюха певного кольору. Подібний розподіл робить мислення більш зосередженим і стійким, учить оперувати різними його аспектами по черзі. Розглянемо кожен із них.

Білий капелюх мислення – це режим фокусування уваги на всій інформації, якою ми володіємо щодо «цього» питання: на фактах і цифрах.

Червоний капелюх – капелюх емоцій, почуттів та інтуїції. Не беручи до уваги подробиці й міркування, на цьому етапі висловлюються всі інтуїтивні здогадки.

Жовтий капелюх – капелюх позитиву. Одягаючи його, ми думаємо про переваги, розмірковуємо про вигоду та перспективність ідеї. Якщо ідея на перший погляд не має нічого позитивного, важливо опрацювати оптимістичну сторону і спробувати виявити приховані позитивні ресурси.

Чорний капелюх – протилежність жовтого. У ньому ми повинні критично мислити, критично оцінювати ситуацію, звертати увагу на можливі ризики й таємні загрози, на істотні та уявні недоліки шляхом режиму пошуку «підводних каменів».

Зелений капелюх – капелюх творчості й креативності, пошуку альтернатив і внесення змін.

Синій капелюх – капелюх мислення, призначений для управління процесом реалізації ідей і роботи над вирішенням завдань, підведенням підсумків та обговоренням користі й ефективності «методу шести капелюхів».

Використання «шести капелюхів мислення» має переваги під час будь-якої розумової роботи. У процесі групової роботи цей метод можна розглядати як різновид мозкового штурму.

Варто зауважити, що порядок використання капелюха відповідного кольору може бути обраний саме організатором тренінгу. Не обов'язково треба починати з білого та завершувати синім. Наприклад, під час проведення тренінгу «Позашкільна освіта сьогодні» доречно розпочати з емоцій (червоного капелюха), щоб працівники позашкільних закладів мали можливість висловити незадоволення станом справ і потім уже рухатися в напрямі вирішення питань покращення цієї ситуації, змінюючи один капелюх на інший. У процесі тренінгу «Створення програми гуртка математика для вихованців віком 12–14 років» краще розпочати з нормативних документів, вимог, вікових особливостей дітей тощо, тобто використати спочатку білий капелюх, а червоний одягати протягом коротких проміжків часу.

Ведучий тренінгу за методикою «6 капелюхів мислення» фіксує «показання» кожного з капелюхів, підсумовуючи наприкінці всі результати. Під час використання описаного вище методу бажано використовувати інтелект-карту, яка буде підсилювати метод «6 капелюхів мислення»: допоможе правильно проаналізувати розглянуте, систематизувати його та відобразити в логічній і зрозумілій схемі. Крім того, фахівці з



таких точних наук, як фізика й математика, більш схильні до стислої та лаконічної викладу матеріалу, ніж довгого монотонного лінійного запису тексту.

Якщо в англійській мові застосовують два терміни – *concept mapping* і *mind mapping*, то в українській можна натрапити на декілька варіантів перекладу: «карти пам'яті», «карти розуму», «карти думки», «інтелект-карти», «ментальні карти», «концепткарти», «карти концепцій». Найдоцільнішим варіантом у контексті інформаційно-дидактичного середовища є використання терміна «інтелект-карти».

Людський мозок не настільки довго зберігає інформацію, яка була записана, прочитана або почута, якщо одержані знання були занотовані у звичайному вигляді (стовпчиком або лінійно), мозку доводиться фіксувати цю інформацію в пам'яті. Але набагато простіше оперувати зі значним блоком інформації, якщо ці дані пов'язані асоціативним рядом. Учені та лікарі неодноразово доводили, що людина краще запам'ятовує інформацію, якщо вона представлена не тільки в структурованому вигляді, а й графічно зображена.

Ідея використання схем і малюнків для кращого викладення знань не нова – її застосовують у процесі навчання споконвіку, але тільки порівняно недавно цю ідею почали вивчати й розвивати як особливий спосіб мислення. Уважається, що подібний метод візуалізації інформації вперше застосував філософ Порфирій Тіроський ще в III столітті нашої ери, намагаючись дослідити й вивчити концепції Аристотеля.

Сучасні дослідження в цьому напрямі розпочалися в 1960-х роках і були пов'язані з розвитком теорії семантичних мереж щодо вивчення людського мислення в процесі навчання. Для візуалізації відповідних структур використовувалися досить складні діаграми. Звичного вигляду «інтелект-карти» набули дещо пізніше. Базові правила для «*Concept mapping*» (способу представлення і зв'язування думок) розробив у 1960-ті роки професор Джозеф Новак з Корнуельського університету як засіб інтенсифікації навчального процесу під час викладання наукових дисциплін.

Використання ментальних карт у навчальному процесі є досить результативним. Вони сприяють ефективному конспектуванню лекцій, підготовці матеріалу з теми, допомагають у вирішенні творчих завдань, у проведенні тренінгів, сприяють кращому запам'ятовуванню матеріалу.

С. Бехтерев називає карти знань «м'янд-менеджментом» [10, с. 24]. Їх можна застосовувати в педагогічній діяльності, під

час навчання, конспектування лекцій, підготовки матеріалу з теми, розв'язування творчих завдань, мозкового штурму, презентації, планування та розроблення проєктів різної складності, складання списків справ, спілкування, проведення тренінгів, розвитку інтелектуальних здібностей. Такий «картографічний» підхід є унікальною можливістю дотримання максимуму умов для зберігання та розвитку знань. Описана вище технологія вже використовується в навчанні молодших школярів. Така карта дає змогу відобразити процес або ідею повністю, а також утримувати одночасно у свідомості значну кількість даних, демонструвати зв'язки між окремими частинами, запам'ятовувати (записувати) матеріали та відтворювати їх навіть через тривалий термін у системі знань про цей об'єкт.

Створення інтелект-карти передбачає беззаперечну наявність центрального образу; ієрархію зв'язків; номерну послідовність викладення змісту; використання графічних образів; лаконічність і чіткість висловлення думок; одного ключового слова (словосполучення) на кожній лінії; поєднання різних змістовних блоків ієрархії в разі необхідності; відмежування різних змістовних блоків за потреби граничними лініями; використання рисунків-символів образу для посилення змісту.

Серед найбільш поширених галузей застосування інтелект-карт виділяють такі [9]: *навчання* (створення ясних і зрозумілих конспектів лекцій; максимальна віддача від прочитання книг/підручників; написання рефератів, курсових проєктів, дипломів); *запам'ятовування* (підготовка до іспитів; запам'ятовування списків); *презентації* (за менший час можна надати більше інформації, при цьому вона краща для розуміння й запам'ятовування; проведення ділових зустрічей і переговорів); *планування* (управління часом: план на день, тиждень, місяць, рік); *мозковий штурм* (генерація нових ідей, творчість; колективне вирішення складних завдань); *прийняття рішень* (чітке бачення всіх «за» і «проти»; більш зважене і продумане рішення).

Серед науковців існує думка, що це ще й спосіб зображення процесу системного мислення за допомогою схем, думок; техніки альтернативної фіксації думок. Отже, можна стверджувати, що інтелектуальні карти створені для візуального оформлення ідей, проєктів тощо.

Інтелектуальні карти можна створювати як на папері (рис. 1), так і за допомогою спеціального програмного забезпечення (ПЗ), встановленого на комп'ютер (рис. 2) чи онлайн у мережі Інтернет.



Рис. 1. Зразок паперової карти

Під час роботи з інтелектуальними картами варто знати, що основними елементами карт є ключі або тригери: терміни, ідеї, малюнки, які символізують конкретну ідею чи думку, сприяють виникненню нових.

Використання інтелект-карт в ІППО можливе в процесі навчання керівників гуртків позашкільних закладів фізико-математичного спрямування не лише тільки під час проведення тренінгових занять, а й під час проведення лекцій, самостійного вивчення теоретичного матеріалу, написання наукової роботи чи наукової статті слухача курсів.

Отже, інтелектуальні карти можна дуже широко використовувати в процесі проведення тренінгових занять на курсах підвищення кваліфікації керівників гуртків фізико-математичного напрямку, оскільки вони сприяють усебічному інтелектуальному розвитку особистості педагога, забезпечують системність і цілісність знань, унаочнюють матеріал, що пропонується викладачами для вивчення. Як стверджують Тоні та Баррі Бьюзен, інтелект-карти «підвищують вашу компетентність, унесуть у ваше життя більше радості, впорядкованості й задоволення» [3].

Висновки з проведеного дослідження. Зазначене вище дає підстави резюмувати таке.

Тренінг у системі ППО визначається як особистісно орієнтована інноваційна технологія навчання, що інтенсифікує процес навчання. Отже, тренінгові технології з їх унікальними можливостями покликані мотивувати, стимулювати, створювати ситуації успіху, забезпечувати особистісне та професійне зростання, формування й роз-



Рис. 2. Зразок ментальної карти, створеної засобами онлайн-сервісу Mindmeister.com

виток необхідних якостей, застосовувати інтерактивні методи, одним із них є метод «6 капелюхів мислення», й поєднувати форми колективної, групової та індивідуальної роботи.

Тренінг, на думку фахівців, подібний до самого життя в мініатюрі. Часто вживається вислів: «Тренінг – це гра в життя, під час якої вирішуються реальні життєві проблеми».

Подальші наукові пошуки пов'язуємо з розробленням циклу тренінгів для проведення на курсах підвищення кваліфікації керівників гуртків позашкільних закладів фізико-математичного спрямування в рамках педексперименту. У кожному тренінгові плануємо використовувати ментальні карти та метод «6 капелюхів мислення».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О.В. Тренінг як інноваційна форма соціально-педагогічної роботи / О.В. Безпалько // Соціально педагогіка: теорія та практика. – 2004. – № 1. – С. 22–28.
2. Бопко І.З. Роль інноваційних технологій у формуванні педагогічної техніки майбутніх учителів іноземних мов / І.З. Бопко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2015. – Випуск 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://C:/Users/pc1/Downloads/Vnadps_2015_2_7.pdf.
3. Бьюзен Т. и Б. Супермышление / Т. и Б. Бьюзен ; пер. с англ. Е.А. Самсонов. – 2-е изд. – Мн. : ООО «Попурри», 2003. – 304 с.
4. Гальперін П.Л. Теорія поетапного формування розумових дій / П.Л. Гальперін [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/1806020337162/psihologiya/teoriya_poetapnogo_formuvannya_rozumovih_diy_galperin_1902-1988.
5. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології : [інтерактивний підручник для педагогів рин-



кової системи освіти] / І.П. Підласий. – К. : Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.

6. Професійний розвиток вчителя в ХХІ столітті та українські реалії післядипломної педагогічної освіти (за результатами віртуального «круглого столу») // Освітня політика. Портал громадських експертів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://goo.gl/Jhwv7X>.

7. Сисоєва С.О. Особистісно зорієнтовані педагогічні технології: метод проектів / С.О. Сисоєва // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати : практико-зорієнтований збірник /

кер. С.М. Шевцова, І.Г. Єрмаков. – К. : Департамент, 2003. – С. 119–124.

8. Тодорів Л.Д. Рефлексивні складові самосвідомості та їх розвиток в умовах занять з елементами тренінгу / Л.Д. Тодорів // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 2–3. – С. 79–86.

9. Карти знаній [Електронний ресурс]. – Режим доступу : [http://km-wiki.ru/index.php?title=Карти знаній](http://km-wiki.ru/index.php?title=Карти_знаний).

10. Бехтерев С. Майнд-менеджмент: Решение бизнес-задач с помощью интеллект-карт / С. Бехтерев ; под ред. Г. Архангельского. – М. : Альпина Паблишерз, 2009. – 308 с.

Наукове видання

Збірник наукових праць

ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

**Випуск LXXVIII
Том 2**

Коректура • *Пірог Н.В.*

Комп'ютерна верстка • *С.Ю. Калабухова*

Формат 64x90/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 25,80. 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.