

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ



**Науковий вісник
Ізмаїльського державного
гуманітарного університету**

Збірник наукових праць

Випуск

36

СЕРІЯ «ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ»

Заснований у 1997 році

Ізмаїл – 2017

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ №22509-12409ПР

Збірник наукових праць «Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету»
включено до переліку наукових фахових видань України в галузі «Педагогічні науки»
(Наказ МОН України від 10.05.2017 р. № 693)

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

| | |
|-------------------------------|---|
| Головний редактор | <i>Кічук Ярослав Валерійович</i> , доктор педагогічних наук, професор |
| Заступник головного редактора | <i>Кічук Надія Василівна</i> , доктор педагогічних наук, професор |
| Заступник головного редактора | <i>Циганенко Лілія Федорівна</i> , доктор історичних наук, професор |
| Відповідальний за випуск | <i>Соколова Алла Василівна</i> , кандидат філологічних наук, доцент |

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ РАДИ:

| | |
|--------------------------------------|---|
| <i>Богущ Алла Михайлівна</i> | д. пед. н., проф., ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Україна) |
| <i>Гонсалес Фуенте де ла М. А.</i> | д. філол. н., проф., Університет Вальядоліду, педагогічний факультет, м. Вальядоліду (Іспанія) |
| <i>Гораши-Постіка Віоріка</i> | д. пед. н., проф., Кишинівський університет (Молдова) |
| <i>Князян Маріанна Олексіївна</i> | д. пед. н., проф., Одеський національний університет імені І.І.Мечникова |
| <i>Марин Сімона</i> | д. пед. н., проф., Галацький університет «Dunărea de Jos» (Румунія) |
| <i>Пентиліук Марія Іванівна</i> | д. пед. н., проф., Херсонський державний університет |
| <i>Рашидов Сейфулла Фейзулайович</i> | д. пед. н., проф., Ізмаїльський державний гуманітарний університет |
| <i>Савченко Олександра Яківна</i> | д. пед. н., проф., дійсний член (академік) НАПН України; член Президії НАПН України (Україна) |
| <i>Цокур Ольга Степанівна</i> | д. пед. н., проф., Одеський національний університет імені І.І.Мечникова |
| <i>Глуцук Світлана Василівна</i> | к. пед. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет |
| <i>Іванова Дора Георгіївна</i> | к. пед. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет |
| <i>Івлієва Ольга Михайлівна</i> | к. пед. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет |
| <i>Рябушко Світлана Олексіївна</i> | к. пед. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет |
| <i>Циганок Ірина Борисівна</i> | к. філол. н., доц., Ізмаїльський державний гуманітарний університет |

Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету : збірник наукових праць. Серія «Педагогічні науки». – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2017. – Вип. 36. – 270 с.

Рекомендовано до друку вченою радою Ізмаїльського державного гуманітарного університету
(протокол № 9 від 25.05.2017 р.)

*Збірник зареєстровано в міжнародних каталогах періодичних видань
та наукометричних базах даних:*

The journal is registered in the International catalogs, periodicals and databases:

*Index Copernicus
Google Scholar
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)
Researchbib Journal Index and Archive (ResearchBib)*



Тексти публікацій були перевірені за допомогою системи пошуку ознак плагіату Unicheck в рамках проекту підтримки наукових університетських видань.

UNICHECK

© Ізмаїльський державний
гуманітарний університет, 2017
© Автори статей, 2017

УДК 372.874

**ДЕКОРАТИВНА КОМПОЗИЦІЯ
ЯК ПІДґРУНТЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ
У ГАЛУЗІ ТЕКСТИЛЬНОГО МИСТЕЦТВА**
(на прикладі художнього гобелена)

Ю.І. Бабіна

аспірантка,

Кишинівський державний педагогічний університет

У статті досліджуються сучасні методики викладання художньо-естетичних дисциплін у вищих навчальних закладах, профільних коледжах та середній школі. Акцентується увага на засвоєнні та застосуванні студентами основ декоративної композиції у процесі навчання. Стверджується, що саме ці знання сприятимуть швидкому формуванню професійних компетенцій та активізації творчих здібностей студентів, у тому числі, у професійній підготовці майбутніх спеціалістів із гобелена.

Ключові слова: закони композиції, декоративна композиція, художній гобелен, мистецтво текстилю, професійна підготовка студентів, декоративно-прикладне мистецтво.

Як відомо, будь-яка художня робота, у тому числі й виконання гобелена, починається з ескізу. Виконуючи такий ескіз необхідно враховувати основні закономірності його композиційної побудови. А саме: 1) в ескізі особливу увагу приділяють його загальній композиції; 2) за допомогою композиції визначається положення фігур та предметів у просторі; 3) у процесі роботи під готовий формат важливо зберегти пропорційні співвідношення головних і другорядних частин композиції щодо готового формату; 4) потім виділяють композиційний центр, основну дію, навколо яких групуються предмети, за допомогою котрих розкривається сам зміст, задум твору; 5) не слід ускладнювати ескіз зайвими, дрібними деталями, оскільки це найчастіше ускладнює точність відтворення.

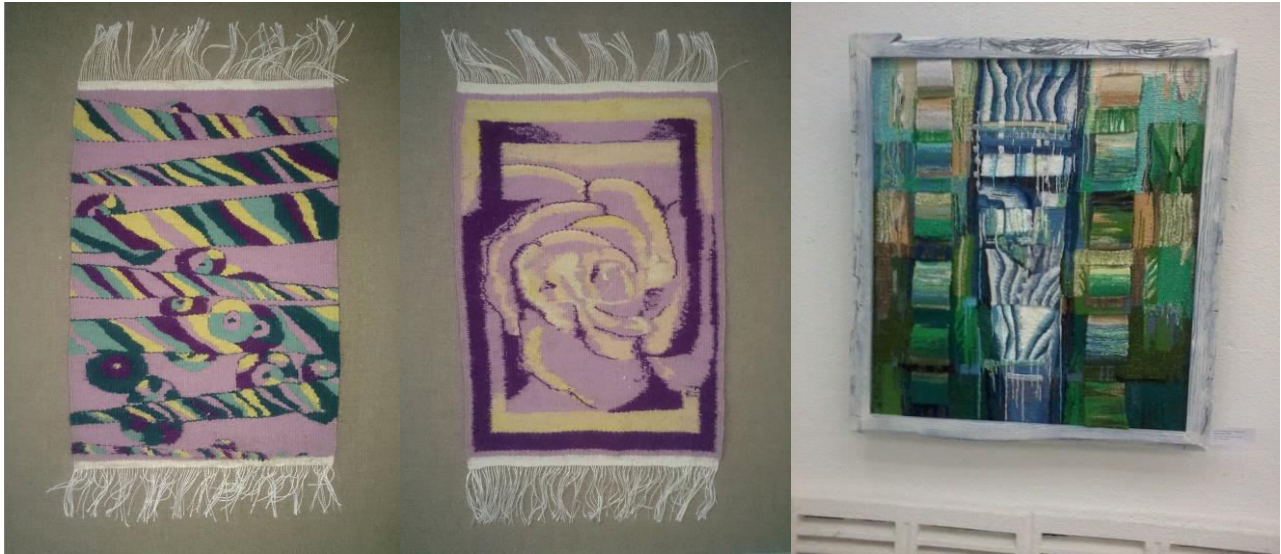
Загально визнано і науковцями, і практиками, що робота над композицією гобелена є процесом індивідуального образного мислення школяра/студента/майстра. Такий рід діяльності передбачає природну наявність у нього художнього мислення, розвинутої інтуїції, багатой уяви та певних знань у цій сфері мистецтва.

На сучасному етапі художньої освіти при виконанні творчих робіт в техніці гобелена школяри/студенти застосовують зовсім небагато інструментів, які майже не змінилися за свою багатовікову історію. Це стандартний набір: підрамники (рами); ножиці; голка з великим вушком, так звана «циганська»; килимове калатало (щоб щільніше прибивати нитки основи до напрацьованої частини тканини) або звичайна металева вилка; ніж-гачок (для в'язання ворсових вузлів). З поміж відомих нам технік ткацтва існують: класична, полотняна (гладка), змішана, вузлова, з вузлами, вузлом «Гюрдес», «з просвітами», обвивка та інші. Проте, на сьогодні молдовські автори навчилися експериментувати з традиційними методами ткацтва, використовуючи і сучасні іноваційні, ілюструючи, наприклад, форму овалу, кола, квадрата, прямокутника та інші об'ємно-простірні структури. Цим самим відчуваються кардинальні зміни в колористичній та традиційній формах декоративних робіт. З початком 90-х рр. з'являються нові тенденції в професійному текстильному мистецтві РМ. Звернемо увагу на неперевершені гобелени відомих майстрів по текстилю, зокрема по гобелену, М. Сака-Речіле, О. Ротару, А. Негуре, О. Арбуз-Спатарь, С. Вринчану, Єк. Аждер, Ф. Балте-Савіцька, В. Грама, А. Уварова, та останні роботи молодих художників, Л. Болдеску-Доменте, А. Палій, А. Гурецької, Ю. Шустової, В. Скліфос, Ю. Бабиної, І. Бурлаки та ін. (кінець ХХ – поч. ХХІ сторіччя).

Сучасна художня освіта передбачає нові модернізовані та вдосконалені методики та методології викладання художньо-естетичних дисциплін. Одна з них полягає у тому, що в професійній підготовці фахівців в кадрі курсу з текстилю (художньому гобелену, батику, навіть керамічним виробам) є композиційна майстерність, тобто уміле застосування основ та законів декоративної композиції при створенні ескізів (композицій/картонів).

На думку молдовських учених (А. Уварова [1], В. Грама [2], І. Дагі [3], Е. Пуйка-Васілаке (4), Н. Вавіліна (дизайнер інтер'єру, педагог)) та російських дослідників (В. Барадулін [5], О. Голубева [6], І. Марченко, Г. Логвиненко [7], Т. Шпікалова [8], В. Фаворський [9], В. Козлов [10] та ін.), наявність у студентів знань з основ композиції, зокрема, декоративної, та вміння ці

знання професійно застосовувати в художній практиці має первинне, виключне, найголовніше значення.



Мал.1. Бабіна Ю. «Музика», 2017 р. **Мал.2.** Бабіна Ю. «Троянда», 2017 р. **Мал.3.** Болдеску-Доменте Л. «Берега Пруту», 2016 р.

Як відомо, у будь-якому виді мистецтва композиційна майстерність є основою творчого процесу, в якому єдність і цілісність форми художнього твору обумовлені його змістом. Елементи, об'єкти, одиниці композиції можуть бути дуже різними, але всі вони підлягають фундаментальним законам «зв'язування», художньої побудови, моделювання форми, так би мовити, грамотного компонування. З багатьма цими засобами молоді художники та професійні митці стикаються двічі, спочатку при виконанні картону/ескізу, потім – композиції вже в матеріалі, в процесі ткацтва [1, с. 46-47].

Зауважимо на тому, що слово «композиція» походить від латинського «composition» – складати, пов'язувати. Композиція – твір, з'єднання елементів в єдине ціле за законами гармонії. У сучасному розумінні композиція – це побудова художнього твору, обумовлена специфікою цього виду мистецтва, змістом, призначенням твору та задумом автора-майстра.

При виконанні різноманітних текстильних панно, а також гобеленів, необхідно враховувати ряд законів композиції. Основними законами композиції слід назвати такі: закон цілісності, контрастів, рівноваги, закон підпорядкованості всіх засобів композиції ідейному задуму. Головні засоби реалізації декоративного образу фронтальної текстильної композиції: крапка, пляма, лінія, штрих, смуга, форма, колір. В орнаментальній композиції, як стверджує І. Дагі, виділяємо такі особливості як «декоративізм, художня стилізація, використання орнаменту (за допомогою абстрактних, реалістичних методів, методу порівняння, інших)» [4, с. 112-166].

Щоб яскраво і повно виразити свій задум у творі, необхідне глибоке знання закону цілісності – основного закону композиції. Головна риса закону цілісності – неподільність, єдність композиції, тобто зв'язок і взаємна узгодженість всіх розташованих у композиції елементів. Головне підпорядковує собі другорядне. Всі складові елементи композиції повинні працювати на загальну ідею твору автора.

Закон контрастів, контрастування – один з основних законів композиції, котрий застосовується для посилення зорового сприйняття, для передачі напруги, виділення певного ідейно-композиційного змісту. Термін «контраст» позначає різку різницю, тобто протилежність сторін. Основними контрастами в образотворчому мистецтві є тоновий (світлотний) та колірні природні контрасти (див. мал. 1, 2). На їх основі виникають та діють інші види контрастів, а саме: контрасти ліній, форм, розмірів, характерів, станів. А також контрасти, пов'язані з ідеями (контрасти ідей, положень), контрасти в побудові сюжету (контрасти в знаходженні конструктивної ідеї) і т. д. У тканині часто використовується контраст фактур, наприклад, поєднання натуральної вовни з шовковою або штучною ниткою; поєднання різних ткацьких переплетень (гладкій полотняній тканині контрастна оголена основа гобелена, або ажурні переплетення – типу сумах, єгипетські петлі, полуторний/ подвійний/ворсовий вузол) [1, с. 47-48].

Художня гама/колорит – також один з головних художніх засобів, з великою силою емоційної дії на глядача (означає узгодженість співзвучних колірно-тонових поєднань, обов'язково більше трьох кольорів). Використовуючи «коло Гете», ми зіставляємо однотонні, родинні (споріднені), контрастні гами. Гама може бути світлою, темною (стосовно світлоти), яскравою, тьмяною (насиченість), холодною, теплою (хроматичним контрастом) [1, с. 48].

Будь-яка правильно побудована композиція є врівноваженою. Рівновага – це розміщення елементів композиції, при якому кожен предмет знаходиться в стійкому та логічно виправданому положенні. Його місцезнаходження не викликає сумніву і бажання пересунути його по образотворчій площині.

Рівновага буває двох видів: 1) статична рівновага виникає при симетричному розташуванні фігур на площині щодо вертикальної і горизонтальної осей формату композиції симетричної форми; 2) динамічна рівновага – при асиметричному розташуванні фігур на площині, тобто при їх зсуві вправо, вліво, вгору, вниз [4, с. 103-112], [5, с. 43].

При компонованні форм на площині велике значення відіграють масштаб та пропорції зображуваних величин, від правильного їх використання залежить виразність композиції твору. Будь-яка композиція починається з встановлення розмірів зображення; оскільки велике зображення візуально зменшує формат образотворчої площини, дрібне – збільшує.

Для досягнення виразності в композиції важливу роль відіграє ритмічна організація і взаємозв'язок образотворчих елементів на площині. Чергування образотворчих елементів та вільних просторів, їх частотність називаються ритмом. Ритм у житті та в мистецтві проявляється через більшу чи меншу періодичну повторюваність будь-якого елемента, орнаментального мотиву.

Ритм може бути спокійним і неспокійним, спрямованим в одну сторону або спадаючим до центру, спрямованим по горизонталі або по вертикалі. Чергувати можна елементи, обсяги, кольорові плями. Головна ознака ритму – це повторюване закономірне чергування елементів та інтервалів між ними, які зіставляються. Ритмічні повтори можуть бути рівномірними, зменшуваними або наростаючими [4, с. 64-80], (див. мал. 4).



Мал. 4. Палій А. «Ритм і колір у геометризovanому орнаменті», 2014 р.



Мал. 5. Скліфос В. «Бажання», 2015 р.

Залежно від розташування фігур композиція може бути статичною або динамічною. У першому випадку елементи розташовуються симетрично щодо осей формату. У другому – можливі наступні варіанти: 1) коли однаковий мотив динамічність досягається за рахунок різної відстані між елементами композиції, а також за рахунок згущення їх на одних ділянках композиції та розрідженості на інших; 2) елементи однакового мотиву мають різні розміри і розташовуються на різній відстані один від одного. Динамічність досягається завдяки контрасту за трьома параметрами: відстані між елементами, їх розмірами та поворотами [4, с. 96-103], (див. мал.1).

Для того, щоб будь-яка текстильна композиція стала виразнішою, вона повинна мати композиційний центр, домінанту, поєднання декількох елементів (або одного великого).

Композиційний центр повинен в першу чергу привертати увагу глядача. Центр композиції включає сюжетну зав'язку з головними компонентами, «дійовими аксесуарами» (див. мал. 2). Варіанти організації доміанти в композиції: 1) згущення елементів на одній ділянці/площині в порівнянні з досить спокійним та рівномірним їх поєднанням на інших ділянках; 2) виділення елемента кольором, тобто інші параметри, розміри та форма – однакові; 3) контрастність форм, наприклад, серед округлих за обрисами фігур розташовується гострокутна і навпаки; 4) збільшення у розмірах одного з елементів композиції або навпаки: серед більших елементів розташовується невеликий, який також буде різко відрізнятися, і домінувати.

Спосіб гармонії, при якому зображення зліва подібно правому, верх аналогічний низу по діагоналі, горизонталі, вертикалі або по іншій ламаній осі, називається симетрією, а сама композиція – симетричною (див. мал. 3).

Для симетричної організації композиції характерна рівновага її частин масі, тону, кольору, формі. У таких випадках одна частина майже дзеркально схожа на іншу. У симетричних композиціях найчастіше зустрічається яскраво виражений центр, наприклад, як зображення швидкої річки Прут (на території Молдови) у гобелені Лучії Болдеску-Доменте (див. мал. 3).

Асиметрія по структурі своїй протилежна явищу симетрії. Асиметрія дозволяє домогтися динамічності, напруженості композиції, не втрачаючи гармонії цілого. При використанні асиметрії композиція стає виразнішою, цікавішою. При асиметрії вісь або площина симетрії відсутня. Якщо симетрична форма сприймається легко, відразу, то асиметрична читається поступово. Головна умова цілісності асиметричної композиції – її врівноваженість. Як бачимо, у гобелені «Троянда», великі контрастні плями та лінії створюють усього чотирима кольорами цілісну композицію з вираженою в центрі реалістичною трояндою, облямованою навколо перерваним декоративним обрамленням [4, с. 90-96], (див. мал. 2).

Складаючи композицію важливо також і правильно вибрати колірне рішення. Від інтенсивності кольору основного фону залежить колір зображення. Пошук гармонійних та виразних сполучень колірних плям – одне з головних завдань роботи учня/студента. Колір повинен створювати настрій, атмосферу, що відповідає змісту гобелена. Він може бути реальним, абстрактним (у стилі модерн), умовним, або чисто декоративним, з мовою психологічних асоціацій (див. мал. 5).

Задум нашого дослідження з'явився після перегляду творчих робіт (дипломних) та ілюстрацій різних сучасних художників, декораторів, дизайнерів, студентів, які займаються мистецтвом гобелена та текстилю в цілому, а також після аналізу навчальних програм художньої освіти в Молдові.

На думку А. Уварової, в текстильній композиції обов'язково повинні бути відображені наступні природні закономірності: ритм, симетрія, пропорції, динаміка, рівновага, а також природні явища: фактура, рельєф, структура, тектоніка, комплекс та ін. [1, с. 56-57]. Усі вони є базою навчання у змісті дисципліни з теорії композиції та організаційною складовою ансамблю композиційного простору гобелена.

Навчання студентів художнього (текстильного/дизайнерського) профілю повинен мати характер системності та наукової обґрунтованості, тобто засвоєння знань з реалізації текстильної композиції проходить в комплексі та в певній послідовності. Що стосується досконалого вивчення пластичних засобів об'ємного гобелена, то студентам насамперед потрібно навчитися вмільо користуватися фактурними техніками ткацтва, як при фронтальному ткацтві. Далі педагогам доцільно запропонувати спробувати сучасні фактурно-рельєфні та рельєфні види гобеленів, які займають проміжне місце між іншими текстильними композиціями. Структури, як один з ключових пластичних засобів, враховуючи їх логічне та різноманітне конструктивно-технологічне ускладнення, також слід вивчати в подібній послідовності: від площинної (фронтальної) до об'ємно-просторової.

Також наголосимо, що в процесі створення та ткання навіть елементарних декоративних/текстильних зразків, ескізів, студенти повинні навчитися мислити глибоко композиційно і творчо підходити до, здавалося б, ремісничих завдань [1, с. 57]. Важливим моментом у професійній підготовці студентів (за фахом «Художник-педагог», «Дизайнер текстилю», ін.) за допомогою різноманітних пластичних засобів декоративної композиції та інших її видів, є аналіз особливостей традиційного молдовського ткацтва і спроба його

індивідуального відтворення (див. мал. 4), способів трактування складних художніх образів і задумів у сучасній інтерпретації нового твору – професійного гобелена.

Таким чином, у процесі реалізації творчих робіт у техніці гобелена важливо чітко визначити композиційне рішення декоративного образу, відповідно до можливостей художньої мови, пластичної трансформації та різноманітності технік/технологій. Також для професійної підготовки студентів та формування у них ключових професійних компетенцій педагога-художника, дизайнера, прикладника, недостатньо навчити їх тільки ремісничим технологічним прийомам та традиційній орнаментальній системі. Насамперед, учням/студентам необхідно досконало оволодіти базовими засобами вирішення декоративної композиції. Це є важливою методологічною вимогою у професійному становленні творчої особистості у галузі декоративного/текстильного мистецтва, першоосновою образотворчої діяльності.

1. Уварова А. Застосування основ декоративної композиції в професійній підготовці студентів по художньому ткацтву / А. Уварова. – Кишинів, 2004. – 59 с.
2. Грама В. Деякі дидактичні аспекти декоративизму та стилізації як засіб реалізації декоративної композиції / В. Грама, А. Уварова. – Кишиневу, 2001. – С. 106-110.
3. Дагі І. А. Зміст та методи навчання основам декоративної композиції учнів дитячих художніх шкіл: Автореф...канд.пед.наук / І. А. Дагі. – Москва, 1989. – 16 с.
4. Дагі І. А. Фронтальна декоративна композиція / І. А. Дагі. – Кишинів : Сдитерра-Прім, 2010. – 240 с.
5. Пуйка-Василаке Е. Образотворче виховання / Е. Пуйка-Василаке. – Кишинів, 2012. – 80 с.
6. Барадулін В. А. Основи художнього ремесла / В. А. Барадулін, С. В. Ганнус. – М. : Просвіта, 1986. – 238 с.
7. Голубева О. Л. Основи композиції / О. Л. Голубева. – М. : Художнє мистецтво, 2001. – 120 с.
8. Логвіненко Г. М. Декоративна композиція / Г. М. Логвіненко. – М. : ВЛАДОС, 2005. – 144 с.
9. Шпікалова Т. Я. Народне мистецтво на уроках декоративного малювання / Т. Я. Шпікалова. – М. : Просвещение, 1979. – 192 с.
10. Фаворський В. А. Про композицію / В. А. Фаворський. – Фрунзе : Киргизстан, 1966. – 77 с.
11. Козлов В. Н. Композиція / В. Н. Козлов. – М. : Просвіта, 1968. – 29 с.

Бабина Ю.И. Декоративная композиция как основа профессиональной подготовки студентов в области текстильного искусства (на примере художественного гобелена).

В статье исследуются современные методики преподавания художественно-эстетических дисциплин в высших учебных заведениях, профильных колледжах и средней школе. Акцентируется внимание на усвоении и применении студентами основ декоративной композиции в процессе обучения. Утверждается, что именно эти знания будут способствовать быстрому формированию профессиональных компетенций и активизации творческих способностей студентов, в том числе, в профессиональной подготовке будущих специалистов по гобелену.

Ключевые слова: законы композиции, декоративная композиция, художественный гобелен, искусство текстиля, профессиональная подготовка студентов, декоративно-прикладное искусство.

Babina J. I. Decorative composition as fundamentals of professional training of students in the field of textile art (on the example of an artistic tapestry).

The article presents information on the importance in pedagogical practice in universities, colleges and specialized secondary schools of modern methods of teaching of artistic and aesthetic disciplines. The author puts the emphasis in the learning process on the deep adoption and application of the fundamentals of composition by the students, especially, a decorative composition. This knowledge will promote rapid formation of professional competencies and enhance students' creative abilities, including in the training of future specialists the tapestry.

Key words: basics of compositions, decorative composition, artistic tapestry, art textile, creative abilities development, textile art, professional student training, decorative art.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК: 378+371.15+371.134+37.091.313

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПРОЕКТУВАННЯ МАЙБУТНІМИ ФАХІВЦЯМИ СОЦІОНОМІЧНОЇ СФЕРИ БЛАГОДІЙНИХ ТУРИСТИЧНИХ ОБ'ЄДНАНЬ

О.О. Біла

*доктор педагогічних наук, професор,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті розглядаються методичні засади підготовки фахівців соціономічної сфери як майбутніх проєктантів професійної діяльності; подається наукове обґрунтування своєрідних особливостей організації майбутніми соціономістами благодійних туристичних об'єднань. Систематизовано типи молодіжних об'єднань за критерієм характеру їх діяльності, презентовано авторську розробку проєкту професійно спрямованої роботи з молоддю в умовах добровільного об'єднання туристичних послуг «Одіссей». Конкретизовано результати дослідно-експериментальної роботи студентів-проєктантів.

Ключові слова: фахівець соціономічної сфери, проєктування професійної діяльності, благодійне туристичне об'єднання, студентська проєктна команда, туристичний навчально-тренінговий центр.

Становлення та вдосконалення роботи різноманітних молодіжних об'єднань в Україні відбувається на фоні стрімкого розвитку туризму і краєзнавства як сфери соціально-педагогічної діяльності. У цьому зв'язку значно актуалізується проблема створення студентами у вищих закладах освіти благодійних туристичних об'єднань, що зорієнтовані на збагачення духовного потенціалу майбутніх фахівців, змістовне проведення активного відпочинку педагогічно занедбаних учнів, дітей і молоді із сімей «групи ризику» тощо.

Слід підкреслити, що для вихованців дитячих притулків та інтернатів, школярів із неблагополучних сімей і багатодітних родин, практично єдиним каналом, що забезпечує їхнє переважно віртуальне ознайомлення з містами України та різними країнами світу, стало телебачення й Інтернет.

Значний поштовх щодо відновлення туристичної роботи з дітьми та молоддю відбувся у зв'язку із задекларованими положеннями в Законі України «Про освіту» та Законі України «Про позашкільну освіту», регламентованими документами зі спортивного туризму Федерації спортивного туризму України, правилами дотримання безпечних умов проведення туристських подорожей з учнівською молоддю України, узгоджених у міських і районних відділах освіти. Ідеться, насамперед, про спрямування загальнодержавної туристичної роботи на залучення дітей і молоді до активної діяльності з вивчення історії рідного краю та довкілля, світової цивілізації, географічних, етнографічних, історичних об'єктів і явищ соціального життя, формування фізично здорової особистості, організацію змістовного дозвілля суб'єктів навчально-виховного процесу, спільного сімейного дозвілля тощо.

Дослідженню процесів становлення молодіжного руху в організованій та неформальній формі присвячено наукові праці В. Головенька, М. Головатого, О. Корнієвського та ін. Саме ця група вчених акцентує дослідницьку увагу на створенні таких організаційних форм шкільного та студентського туризму, як об'єднання дітей і молоді у краєзнавчі гуртки; клуби істориків, геологів, географів; експедиції; групи пішохідних туристів і музейні групи. Безперечно, такі об'єднання суттєво впливають на перспективи подальшого професійного самовизначення учнів і студентів. Водночас саме такі молодіжні об'єднання є вагомим ресурсом для реалізації ініціатив майбутніх соціальних педагогів і менеджерів освіти у ракурсі організації благодійних екскурсійних маршрутів для різних категорій населення. Тому, саме у вищих закладах педагогічної освіти актуалізується проблема створення волонтерських рухів добровільних об'єднань соціально активної молоді.

Мета статті – визначити своєрідні особливості проєктної діяльності майбутніх соціономістів, спрямованої на розробку та реалізацію благодійних туристичних об'єднань.

Теоретичний аналіз ключового поняття «проєктування професійної діяльності фахівця соціономічної сфери» з-поміж інших категорій професійної педагогіки засвідчив наявність підстав уважати його родовим стосовно таких базових понять, як «проєкт», «проєктування», «проєктна діяльність» та видовим щодо педагогічних категорій «професійне проєктування», «педагогічне проєктування», «соціально-педагогічне проєктування».

Розкриваючи змістовну спрямованість проєктування в освітній галузі, вітчизняні та

зарубіжні науковці (М. Горчакова-Сибірська, І. Колеснікова, Г. Ільїн, А. Цимбалару та ін.) відштовхуються від того, що воно належить до соціальної сфери, а його продукт – до розряду гуманітарних проектів.

Серед розмаїття потенційних суб'єктів проектування у сфері освіти ми зосередили увагу на процесі проектування професійної діяльності соціальними педагогами та менеджерами освіти. Встановлено, що загальна логіка проектної діяльності зазначених фахівців-соціологів складається в певній послідовності взаємопов'язаних професійних дій:

- діагностика вихідного стану об'єкта, проблематизація та прогнозування;
- цілепокладання й добір проектних пропозицій для розв'язання проблеми;
- моделювання, планування та програмування проектних заходів;
- керівництво та реалізація запланованих проектних дій;
- моніторинг результатів проектної діяльності;
- підсумкова оцінка набутих досягнень;
- оформлення та презентація проектних продуктів.

Теоретичний аналіз поняття «соціально-педагогічне проектування» дозволив визначити його як системоутворювальний компонент у структурі соціально-педагогічної діяльності фахівця соціологічної сфери, що інтегрує сукупність професійних дій з ініціації проектного задуму, діагностування та прогнозування варіантів творчого розвитку (або перетворення) соціально-педагогічних процесів, явищ, засобів з урахуванням змісту соціального замовлення, особливостей суб'єктів і соціального простору, устрою життя, етно- й соціокультурних умов; моделювання та конструювання новоствореного продукту (соціально-педагогічного проекту); планування, програмування, практичної реалізації та поточної оцінки проектних заходів; моніторингу досягнення соціально значущої мети в умовах освітнього середовища [1, с. 128].

Проектна діяльність соціального педагога як вид суспільно-професійної діяльності набуває специфічних особливостей через неоднорідність соціально-виховного середовища та неоднозначність проектних завдань, пов'язаних із широким діапазоном індивідуальних випадків, клієнтських ситуацій, проблем цільових груп, системних соціальних проблем, та відповідно різних рівнів соціальної взаємодії соціологів у межах проекту («соціальний педагог – дитина», «соціальний педагог – цільова група», «проектна команда фахівців-соціологів – цільова група» та ін.).

На підставі аналізу наукових джерел щодо визначення класу завдань соціально-педагогічного проектування (І. Богданова, М. Шакурова, В. Юсупов та ін.) встановлено, що більшість науковців виокремлюють модифікаційні, трансформаційні та комбінаторні завдання, що містять елементи модернізації, модифікації, раціоналізації та трансформації об'єкта соціально-педагогічного проектування. Зазначені завдання є визначальними для вибору фахівцем соціологічної сфери певного виду проектної діяльності – нормативної, пошукової або комбінаторної.

Результати теоретичного аналізу своєрідності проектної діяльності соціального педагога, системи проектних завдань й інноваційного потенціалу нововведень, що характеризують їх розв'язання, стали підставою для авторського визначення поняття «проектування професійної діяльності фахівцем соціологічної сфери» як спеціально організованої системи індивідуальних творчих дій фахівця та впорядкованих спільних дій колективних суб'єктів проектної команди, призначеної для розв'язання модифікаційних, трансформаційних і комбінаторних завдань соціально-педагогічної практики з урахуванням варіантів розвитку соціально-педагогічних процесів (явищ), соціальних інститутів або варіантів їх цілеспрямованої зміни від вихідного стану до бажаного. До таких дій належать:

- визначення якісних і тимчасових параметрів проектного результату професійної діяльності, його можливих варіантів;
- побудова моделі професійної діяльності для одержання спрогнозованого результату;
- визначення та застосування засобів професійної діяльності, що забезпечують результативну реалізацію та поточне оцінювання проектних заходів, моніторинг досягнення соціально значущої мети в умовах освітнього простору.

Підкреслимо, що результатом професійної підготовки майбутніх фахівців соціологічної сфери до проектування благодійних молодіжних об'єднань туристичного спрямування виступає готовність студентів до творчого здійснення професійних повноважень на етапі прогнозування

перспектив туристичної роботи в соціальному просторі; розроблення, впровадження та моніторингу туристичних маршрутів для різних категорій населення; створення згуртованих проектних команд соціологів-організаторів туризму дітей і молоді. Саме такі проектні команди покликані на професійне задоволення запитів користувачів туристських послуг; своєчасне розв'язання конфліктних ситуацій, що виникають у процесі взаємодії суб'єктів туристичної діяльності тощо.

У наукових працях М. Головатого зазначено, що молодіжні об'єднання класифікуються за параметром їх професійної спрямованості. Ідеться передусім про професійні спілки, асоціації, суспільно корисні молодіжні об'єднання тощо.

У практичній площині типологія молодіжних об'єднань за критерієм характеру діяльності включає: молодіжні філії політичних партій; громадсько-політичні організації молоді; національні молодіжні організації; студентський рух; молодіжні релігійні організації; благодійні фонди для молоді та молодіжні благодійні фонди; молодіжні партії тощо. Як наголошує М. Головатий, в Україні вони представляють новий соціальний рух – неофіційну, небюрократизовану мережу молодіжних об'єднань професійного спрямування, що існують як на місцевих, так і на всеукраїнському рівнях і визначають для розв'язання конкретні локальні завдання [2, с. 25].

На основі аналізу наукових праць В. Луначека та С. Багач [3] ми встановили, що до туристсько-краєзнавчих об'єднань учнівської і студентської молоді в освітніх закладах відносяться:

- туристичні секції, гуртки, клуби любителів туризму, молодіжні школи, наукові товариства для обдарованої молоді тощо;
- етнічні експедиції учнів і студентів;
- діючі учнівські й студентські групи екскурсодів у громадських музеях, що функціонують поряд із державною музейною мережею;
- волонтерські команди для роботи у туристсько-краєзнавчих таборах, проведення екскурсій містом тощо.

Експериментально-дослідна робота відбувалася у процесі реалізації майбутніми соціальними педагогами благодійного проекту «Одіссей» на базі державного навчального закладу «Одеське Вище професійне училище морського туристичного сервісу». Підкреслимо, що на базі цього училища створено експериментальний педагогічний майданчик з метою розробки, апробації та впровадження системи професійної підготовки, яка базується на компетентнісних підходах при підготовці в професійно-технічних навчальних закладах фахівців для підприємств сфери туризму з теми «Розробка державних стандартів професійно-технічної освіти на основі компетенцій з робітничої професії “Агент з організації туризму”».

На жаль, у навчальному закладі не функціонували благодійні молодіжні об'єднання туристсько-краєзнавчого спрямування. Водночас відповіді студентів щодо необхідності їх організації засвідчили, що практично половина від усіх опитаних (47 %) має зацікавленість у здійсненні такої роботи. І лише деякі студенти (12 %) звернули нашу увагу на те, що вони беруть участь у роботі експедиційних загонів.

Такі факти свідчать про погіршення способів проведення вільного часу учнів училища. Як підкреслила переважна більшість студентів (67 %), найчастіше вони обирають пасивні форми його проведення: читання журналів і перегляд телепрограм, спілкування з друзями, розваги (слухання музики, комп'ютерні ігри тощо).

Для виявлення рівнів налаштованості учнів училища на здійснення благодійної діяльності в умовах туристичних об'єднань, ми використали орієнтаційну анкету Б. Басса (для визначення спрямованості особистості) та тест «Готовність до саморозвитку» (автор О. Співак). У результаті експерименту було з'ясовано, що 32 % учнів експериментальної та 36 % учнів контрольної групи мали початковий рівень спрямованості на досліджуваний аспект діяльності; відповідно 42 % учнів і 40 % – проміжний, і лише 26 % учнів експериментальної групи та 24 % – з контрольної засвідчили, що спрямовані на професійно зорієнтовану справу, визначилися з майбутніми фаховими перспективами та зацікавлені в самореалізації у молодіжному волонтерському русі.

На наступному етапі експериментальної роботи ми розробили та впровадили проект професійно спрямованої роботи з учнівською молоддю в умовах добровільного об'єднання туристичних послуг «Одіссей».

Мета створення проекту полягала в тому, щоб забезпечити умови для вдосконалення професійної підготовки учнів, які навчаються за фахом «Агент з організації туризму», та сприяти їхньому професійному самовизначенню у різних сферах надання благодійних туристичних послуг.

До основних завдань упровадження проекту належали такі як:

- активізувати соціально-спрямовану діяльність учнів шляхом організації міських та виїзних ознайомчих екскурсійних програм для різних цільових груп;
- стимулювати творчі пропозиції учнів щодо розробки нових екскурсійних маршрутів і внутрішніх турів вихідного дня по Україні, надання додаткових туристичних послуг;
- удосконалити вміння та навички учнів своєчасно застосовувати методи управління туристичним агентством.

На першому, організаційному етапі, реалізовано наступні проектні заходи: переговори з адміністрацією училища для створення команди фахівців, зацікавлених в організації навчально-тренінгового центру «Одіссей»; проведення робочих зустрічей з керівниками туристичних агенств та освітніх закладів з метою обговорення потенційного складу цільових груп, для яких необхідно реалізувати очні та віртуальні екскурсійні маршрути; проведення робочих семінарів студентів магістратури і викладачів університету для спільного розроблення програми підготовки добровільних екскурсантів за загальною програмою базової підготовки з пішохідного туризму та особистісно-орієнтованою програмою з урахуванням індивідуальних інтересів і здібностей учнів училища (зокрема, для майбутніх істориків-краєзнавців, географів-краєзнавців, екологів-краєзнавців (зелений туризм), майбутніх музеєзнавців, етнографів і літературних краєзнавців).

На другому, підготовчому етапі, впроваджено комплекс навчально-тренінгових занять з учнями, як потенційними екскурсантами, згідно із спеціально розробленою тематичною програмою, що інтегрує наступні модулі:

модуль перший – «Загальні основи туристичної діяльності» (7 занять);

модуль другий – «Особливості внутрішнього туризму» (3 заняття);

модуль третій – «Організація екскурсійного обслуговування» (5 занять).

На цьому етапі ми використали такі активні методи і форми навчально-тренінгової роботи з учасниками експериментальної групи, як: проблемна лекція, дискусія, кейс-метод, робота в малих групах, ділові ігри тощо.

На наступному, впроваджувавальному етапі, проектна команда учнів училища проводила різноспрямовані екскурсії для наступних цільових груп: молодших школярів, підлітків, учнів і персоналу училища та ін. Такі екскурсії відрізнялися за сценаріями, маршрутами, організаційними формами (віртуальні, у звичайному реальному режимі, комбіновані). Ідеться про реалізацію внутрішніх екскурсійних туристичних маршрутів у таких містах України, як Одеса, Білгород-Дністровський, Ізмаїл, Умань тощо. Також передбачалося й проведення заочних, віртуальних та он-лайн екскурсій для учнів молодшого шкільного віку та підлітків загальноосвітніх шкіл.

На прикінцевому етапі експериментальної роботи з учнями училища в умовах добровільного молодіжного об'єднання ми перевірили, наскільки успішно відбувся процес професійного самовизначення у респондентів. Нами зафіксовано його високий рівень: у 30 % учнів експериментальної та 24 % – контрольної групи. Наступний, проміжний рівень мали 46 % учнів експериментальної групи та 41 % контрольної групи. Початковий рівень – відповідно 24 % та 35 % респондентів.

Зазначимо, що всі учасники проекту створили надійний актив молоді, який протягом навчального року успішно співпрацював із педагогами училища для організації екскурсій за місцем проживання з різними цільовими групами.

Перспективи подальших наукових розвідок лежать у площині поглиблення наукового дослідження. Так, на наступному етапі науково-дослідної роботи необхідно зосередити увагу на визначенні основних підходів до проектування інклюзивних екскурсійних маршрутів для дітей і молоді в умовах сільської місцевості.

1. Біла О. О. Підготовка майбутніх фахівців соціономічної сфери до проектування професійної діяльності: теорія і практика / О. О. Біла. – Одеса : Астропринт, 2013. – 420 с.

2. Головатий М. Ф. Соціологія молоді: курс лекцій / М. Ф. Головатий. – К. : МАУП, 2006. – 304 с.

3. Лунячек В. Е. Управление туристско-краеведческой работой у заочнообразовательных учебных заведениях: учебно-методический пособие до курса «Новые технологии в управлении образованием» / В. Е. Лунячек, С. В. Багач. – Харьков : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2011. – 43 с.

Белая Е. А. Методические основы проектирования будущими специалистами социологической сферы благотворительных туристических объединений.

В статье рассматриваются методические основы подготовки специалистов социологической сферы как будущих проектировщиков профессиональной деятельности; представлено научное обоснование особенностей организации будущими социологами благотворительных туристических объединений. Систематизированы типы молодежных объединений в соответствии с критерием характера их деятельности, предложена презентация авторского проекта профессионально направленной работы с молодежью в условиях добровольного объединения туристических услуг «Одиссей». Конкретизированы результаты исследовательско-экспериментальной работы студентов-проектировщиков.

Ключевые слова: специалист социологической сферы, проектирование профессиональной деятельности, благотворительное туристическое объединение, студенческая проектная команда, туристический учебно-тренинговый центр.

Bila O. O. Social and pedagogical Aspects of Future Specialists' Projection of sociological sphere of charitable tourist associations.

This article represents theoretical basics of problems of preparation of specialist in sociological sphere as future designers of professional activity.

The article presents the scientific basis of peculiar features of organization by future sociologists charitable tourist youth association. Types of youth associations are systematized in accordance with the criteria of their activity. The presentation of author project of professional forwarded work with youth in volunteer association of tourist services «Odyssey» is proposed. The results of designer-students' experimental research work is concretized.

Key words: specialist of sociological field, projecting of professional activity, charitable tourist association, student's projecting team, tourist study-training center.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК 373.3(477-22)(091)"195/201"

**ТРАНСФОРМАЦІЯ КОНСТРУКТИВНОГО ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ
В УМОВАХ РЕФОРМУВАННЯ СУЧАСНИХ ПОЧАТКОВИХ ШКІЛ
СІЛЬСЬКОЇ МІСЦЕВОСТІ**

О.Б. Берладин

здобувач,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті порушується проблема особливостей трансформації конструктивного історико-педагогічного досвіду та персоніфікованих ідей, зокрема, освітніх систем С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка в умовах реформування сучасних початкових шкіл сільської місцевості. Цінний історико-педагогічний матеріал виступає значущим суб'єктом у контексті сучасних інноваційних освітніх технологій.

Закцентовано, що найважливішою умовою життєдіяльності авторських шкіл (систем) є особистість її творців. Зазначається, що лише активно діюча особистість педагога (попри малосприятливі для педагогічного новаторства обставини зовнішнього середовища) здатна викликати зрушення у соціокультурному полі, які сприятимуть трансформації світоглядних орієнтирів. Узагальнено, що виокремлені персоніфіковані ідеї мають не лише новаторський характер, а й сприяють перетворенню конструктивного історико-педагогічного досвіду в умовах реформування й модернізації сучасних початкових шкіл сільської місцевості, поступальному процесу їх оновленого розвитку.

Ключові слова: трансформація, конструктивний історико-педагогічний досвід, педагогічні системи С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка, початкова школа сільської місцевості.

Реформаторські процеси українського суспільства характеризуються складними перетвореннями в усіх сферах його діяльності і викликані необхідністю оновлення соціуму та розбудови України, радикальних соціальних, економічних і політичних реформ.

Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти є оптимізація мережі загальноосвітніх навчальних закладів сільської місцевості, в тому числі і шкіл першого ступеня, оскільки в переважній більшості вони є малочисельними, що потребує значних витрат для забезпечення їх ефективної діяльності. Інтерес науковців і педагогів-практиків до теоретико-практичних аспектів реформування й модернізації сучасної початкової школи сільської місцевості зумовлений її варіативним характером, специфікою різноманітних типів, впливом на розвиток освітніх закладів соціальної інфраструктури, сільськогосподарського виробництва, соціального партнерства тощо.

Для обґрунтування теоретичних основ функціонування та розвитку початкової школи сільської місцевості важливе значення мають наукові напрацювання вітчизняних учених, де саме й розглядаються історико-педагогічні аспекти (Ю. Багно, Г. Іванюк, Я. Мандрик, Г. Щука та ін.), удосконалення навчально-виховного процесу в сільській школі (О. Біда, О. Коберник, З. Онишків, Н. Присяжнюк, О. Савченко та ін.), функціонування різних типів сільських початкових шкіл (В. Кузь, Н. Манжелій та ін.). У ракурсі досліджуваної проблеми значну цінність становлять праці науковців, присвячені аналізу авторських педагогічних систем (М. Антонєць, Г. Іванюк, А. Кокерілл, О. Сухомлинська та ін.), трансформаційних суспільних та освітніх процесів (В. Андрущенко, А. Бойко, А. Василюк, Ю. Шайгородський, Д. Харгрівс та ін.), що дозволяє сприймати їх як чинник, що зумовлює освітні реформи.

Мета статті – спроба узагальнення новаторського внеску, конструктивного історико-педагогічного досвіду та персоніфікованих ідей С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка у педагогічну й соціокультурну практику в умовах реформування сучасних початкових шкіл сільської місцевості.

Процес інтеграції України в світовий культурний простір викликає необхідність здійснення змін в освітній сфері. Адже «... освіта у XXI столітті – це далеко не лише надання знань і виховання особистості. Освіта в добу глобалізації та високих технологій – це фактор соціальної стабільності, економічного добробуту країни, її конкурентоспроможності та національної безпеки. Тому освіту не можна й надалі стереотипно відносити до сфери відомчої чи галузевої політики, а варто підходити до неї як до загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми» [3, с. 14-15].

Закономірно, що у період трансформації поступ розвитку суспільства значною мірою

залежить саме від ефективного функціонування освіти. «Освіта може бути реформована завдяки досягненню й використанню досвіду трансформаційних процесів, яким сама підлягає... Неминучість трансформаційних процесів, пов'язаних із життям і діяльністю людини, становить чинник, який зумовлює освітні реформи. Основа трансформації освітньої системи впливає з потреби певної «рівноваги» між усіма сферами, охопленими її процесами» [2, с. 19-20].

У «Новому тлумачному словнику української мови» термін «трансформація» трактується як «зміна, перетворення виду, форми, істотних властивостей і т. ін. чого-небудь» [4, с. 561]. «З точки зору філософії, – переконує В. Андрущенко, – освіта (і виховання) є трансформацією «духу епохи» в структуру свідомості, світогляду, духовного світу, культури і загального ества особистості» [1, с. 19].

Категорію «трансформація» науковці відносять до одного із зовнішніх чинників освітніх реформ: «Школа, будучи одним із основних сегментів освіти, є закоренілою на минулому та власних традиціях і тому надзвичайно повільно, навіть із певним опором, піддається або підлягає трансформаційним процесам, які значно активніше відбиваються в багатьох інших галузях життя», – зазначає А. Василюк [2, с. 19].

Поняття «трансформація» як теоретичний інструмент доцільно застосовувати й тоді, – резюмує Ю. Шайгородський, – коли характер та спрямування процесу соціальних змін ще не набувають достатньої визначеності, коли суспільство перебуває «на переломі», у стані переходу від одного суспільно-політичного устрою до іншого» [6, с. 51]. При розгляді сутності поняття «трансформація» у контексті історико-педагогічних досліджень Д. Харгрівс називає трансформацію «великим словом», що означає «глибокі ґрунтовні зміни, зумовлені радикальними, а не частковими інноваціями» [7, с. 27].

Соціально зорієнтований характер освітніх реформ визначив ключові напрями розбудови національної системи освіти та її орієнтацію на задоволення потреб народу України, дотримання національно-культурних та національно-освітніх прав і запитів усіх громадян, пошук шляхів модернізації сільської школи в умовах ринкових відносин. Відтак, у контексті дослідження важливою є трансформація конструктивного історико-педагогічного досвіду та персоніфікованих ідей в умовах реформування сучасних початкових шкіл сільської місцевості. При цьому аналіз цілісного досвіду педагогічних систем С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка дозволить збагатити практику новими ідеями і на цій основі, виокремивши діалектичну єдність загального (спільного) та особливого, типового й часткового (окремого), обґрунтувати прогностичну модель початкової школи сільської місцевості, яка б відповідала конкретним умовам досліджуваного об'єкту і, водночас, відображала перспективне соціальне замовлення суспільства.

Зауважимо, спектр педагогічних пошуків С. Шацького був спрямований на виявлення особливостей дитячого віку, їхніх потреб, інтересів, визначення видів діяльності як складових змісту життя дитячого колективу. Як відомо, вченим було створено об'єднання «Сетлемент», пізніше – Першу дослідну станцію Наркомосу як цілісні виховні системи-комплекси, внаслідок педагогічної діяльності у яких виникла і сформувалася система поглядів на школу як центр виховної роботи в районі її діяльності.

Життя дитячого колективу Першої дослідної станції «Бадьоре життя» було сповнене трудовою діяльністю, самоуправлінням, святами, виставами, імпрровізаціями, грою, духом колективізму. Загальну мету – всебічний розвиток особистості нової людини – вчений обґрунтовував через найближчі цілі школи: життєвість виховання, проблему обліку, аналізу, організації, економії сил, доцільності витрачання і продуктивності прояву сил, зв'язок виховання з соціумом, при цьому проблему середовища у формуванні особистості педагог відносив до першочергових.

Для Першої дослідної станції характерними були тісні зв'язки та взаємодія з оточуючим довкіллям. Така діяльність забезпечувала досягнення значних педагогічних результатів, єдність теорії й практики, тому не втратила актуальності і для сьогодення, зокрема, для оновлення життєдіяльності сучасних початкових шкіл сільської місцевості як культурно-освітніх центрів села.

Практичне втілення ідеї всебічного гармонійного розвитку дітей яскраво вирізьблюється у педагогічній системі А. Макаренка, який обґрунтував принципи, зміст і методику організації цілісного виховного процесу, розробив теоретичну концепцію, з якої в подальшому виріс досвід

його виховних закладів.

Суттєвим для нас є той факт, що міцність внутрішніх зв'язків у виховній системі А. Макаренка підтримувалася вдало віднайденою структурною одиницею, яка об'єднувала в собі виховну взаємодію, – різновіковим колективом. Педагог обґрунтовував доцільність створення різновікових дитячих колективів, де б поєднувалися інтереси всіх сфер життя і діяльності вихованців. Колектив створювався навколо ядра – попередніх вихованців, які були згуртованими, переконаними носіями системи педагога, його кращих традицій.

У різновікових загонах забезпечувалася тісна взаємодія дітей різного віку, наступність, взаємодопомога, взаємоконтроль, створювалися умови для прояву дружніх стосунків. Молодші відчували психологічний захист з боку старших. А. Макаренко переконливо довів, що успішному руху вперед основного технологічного елементу виховної системи – різновікового колективу – будуть сприяти правильно вибрані мета, чітка організація спільної діяльності, розвиток ініціативи та самодіяльності його членів, формування громадської думки, уміле керівництво вихователів.

Співставлення педагогічної технології А. Макаренка з моделлю початкової школи сільської місцевості дає нам можливість виділити спільні особливості життєдіяльності цих різновікових колективів: безперервність процесу виховання, постійне нагромадження традицій, реалізація соціального досвіду старших і молодших, формування організаційних навичок, спілкування, досвід колективістських стосунків, розвиток взаємин відповідальної залежності.

Орієнтиром у моделюванні розвитку сучасної початкової сільської школи може бути розроблена свого часу В. Сухомлинським цільова концепція виховання – чітка система діяльності, засобів, яка виводить учнів на систему відносин, що формують обов'язок, совість, відповідальність, людяність. Основні положення виховної системи педагога полягають у моделюванні таких педагогічних ситуацій, які реалізують умови для прояву добра щодо оточуючих (виховання добротою).

Досвід створення та діяльності «Школи радості» В. Сухомлинського є прикладом впливу середовища на розвиток дитини, взаємодії між школярами, вчителями, родинами учнів і соціальним оточенням, відкритості школи, що на сьогодні віддзеркалює глобальну світову тенденцію виховного простору.

Головна, на наш погляд, ідея В. Сухомлинського полягає в тому, що весь процес шкільного життя повинен протікати в тісній єдності з життям села, тими соціальними й культурними процесами, що складають основу сільського соціуму. На думку педагога, сільська школа, яка здебільшого і сьогодні залишається єдиним осередком культури на селі, повинна виконувати функцію культурно-освітнього розвитку учнів, батьків, жителів села, тому що «вона задає тон всьому інтелектуальному і духовному життю села» [5, с. 419].

Педагог-гуманіст, досліджуючи проблему впливу середовища (просторового, родинного, соціального), на практиці довів, що школа, як соціальний інститут, відкрита виховна система, може ефективно функціонувати за умови тісної співпраці з соціальним довкіллям. Школа В. Сухомлинського, розвиваючи різноманітні форми взаємодії та співпраці з середовищем, стала освітньо-культурним виховним центром села. Ми глибоко переконані, що гуманізм його педагогіки, концепція педагогічного оптимізму органічно влітаються в сучасний освітній процес, а вагомі педагогічні знахідки педагога, присвячені проблемам сільської школи, потребують глибокого аналізу й осмислення в нових умовах сьогодення.

Суттєві здобутки у контексті порушеної проблеми має модель Сахнівської середньої школи в педагогічній спадщині О. Захаренка, яка поєднує п'ять основних центрів: освітній, центр здоров'я, культурно-виховний, навчально-виховний, центр трудового навчання й виховання. Заслуга педагога полягає в тому, що він об'єднав для шкільної справи вчителів, батьків, громадськість, переконав керівників, що «школа майбутнього» потрібна селу сьогодні для того, щоб із нинішніх учнів вирости всебічно розвинені особистості з високим розумінням соціальної ролі в демократичному суспільстві. Педагог-новатор у своїй авторській школі продовжив ідею самореалізації особистості школяра, досліджену й розроблену В. Сухомлинським. Її парадигма глибоко демократична та гуманістична за своєю суттю, у центрі уваги якої освічена людина, що розвиває свої здібності в школі й у родині.

Особливу зацікавленість викликають основні параметри технології «школи-самореалізації»: 1) зміна домінанти парадигми з соціально орієнтованої на гуманістично

орієнтовану, в якій особистість є самоцінністю; головна мета виховної діяльності – розвиток особистості при невпинному зростанні згодом її соціальних функцій – громадянських, сімейних, виробничих; 2) виховання у педагогічно керованій діяльності та спілкуванні; 3) формування в школяра вміння входити в колектив, виходити з нього, перебувати в стані самотності; 4) провідна роль учителя в освітньому процесі, партнерство.

На наш погляд, технологія «Школи самореалізації особистості», розроблена й апробована на практиці сільської школи В. Сухомлинським, творчо продовжена педагогом новатором О. Захаренком, слугує джерельною базою для розбудови нової національної школи, у тому числі й сільської початкової. Основні ідеї школи самореалізації (надання школі перетворюючої ролі до самореалізації особистості школяра, педагогізація та втілення в життя національно-регіональної традиції, «зрушити з місця» традиційну школу в напрямку «Школи самореалізації особистості») втілені в практику діяльності сільської школи над Россю.

Таким чином, дослідження педагогічних систем С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка, системний аналіз цілісного досвіду створених ними навчально-виховних закладів, виокремлення загального і особливого, провідних компонентів, їх взаємозв'язків та основних показників ефективності, а також вивчення соціально-економічних, демографічних особливостей сіл, у яких знаходяться сучасні початкові школи сільської місцевості, специфіки їх функціонування як компонентів соціальної інфраструктури села є джерельною базою та орієнтиром в оновленні досліджуваного типу шкіл.

Життєдіяльність охарактеризованих нами та перевічених часом авторських шкіл у педагогічній спадщині С. Шацького, А. Макаренка, В. Сухомлинського, О. Захаренка становить осердя прогностичної моделі розвитку сучасного освітнього закладу в сільській місцевості. Викладене у статті не вичерпує всього обсягу матеріалу з окресленої проблеми.

Перспективним, на нашу думку, є подальше дослідження конструктивного історико-педагогічного національного та зарубіжного освітнього досвіду, творчого осмислення й використання прогресивних персоніфікованих ідей у сучасних умовах початкових шкіл сільської місцевості.

1. Андрущенко В. П. Філософія як теорія і методологія розвитку освіти / В. П. Андрущенко // Філософія освіти XXI століття. Проблеми. Перспективи. Збірник наукових праць. Випуск 3. – К. : Знання України, 2000. – С. 17-23.
2. Василюк А. В. Реформи шкільної освіти в Польщі: Історія та сучасність: Монографія / А. В. Василюк. – Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2007. – 340 с.
3. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
4. Новий тлумачний словник української мови у 4 томах / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – К. : Аконіт, 1999. – Т. 4. – 941 с.
5. Сухомлинський В. О. Особлива місія / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори. В 5-ти томах. Т.5. – К. : Рад. школа, 1977. – С. 418-422.
6. Шайгородський Ю. Поняття «трансформація» як інструмент аналізу соціальних змін / Ю. Шайгородський // Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації». – 2010. – № 4. – С. 51-53.
7. Hargreaves D. H. Personalising learning: Next steps in working laterally / D. H. Hargreaves – London : Specialist school Trust, 2004. – 128 p.

Берладин О. Б. Трансформація конструктивного історико-педагогічного опыта в условиях реформирования современных начальных школ сельской местности.

В статье поднимается проблема раскрытия особенностей трансформации конструктивного историко-педагогического опыта и персонифицированных идей, а именно, образовательных систем С. Шацкого, А. Макаренко, В. Сухомлинского, А. Захаренко в условиях реформирования современных начальных школ сельской местности. Ценный историко-педагогический материал является субъектом в контексте современных инновационных образовательных технологий. Акцентируется, что важнейшим условием жизнедеятельности авторских школ (систем) является личность ее создателей. Отмечается, что только активно действующая личность педагога (несмотря на малоблагоприятные для педагогического новаторства обстоятельства внешней среды) способна обеспечить позитивную динамику в социокультурном поле, способствующая трансформации мировоззренческих ориентиров. Обобщено, что выделенные персонифицированные идеи имеют не только новаторский характер, но и способствуют трансформации конструктивного историко-педагогического опыта в условиях реформирования и модернизации современных начальных школ сельской местности, поступательном процессе их обновленного развития.

Ключевые слова: трансформация, конструктивный историко-педагогический опыт, педагогические системы С. Шацкого, А. Макаренко, В. Сухомлинского, А. Захаренко, начальная школа сельской местности.

Berladyn O. B. Transformation of constructional historical and pedagogical experience of reform of modern primary schools in rural areas.

The article deals with the problem of the peculiarities in the transformation of constructive historical and pedagogical experience and personalized ideas, in particular the educational systems of S. Shatskyi, A. Makarenko, V. Sukhomlinskyi, O. Zaharenko, in the conditions of reforming the modern primary schools in rural areas. Valuable historical and pedagogical material is shown as a significant subject in the context of modern innovative educational technologies.

It is emphasized that the most important condition of the life of author's schools (systems) is the personality of its creators. It is noted that only an active personality of the teacher (despite the unfavorable circumstances of the environment for pedagogical innovation) can cause changes in the socio-cultural field that will contribute to the transformation of ideological landmarks. It is generalized that isolated personalized ideas are not only innovative, but also contribute to the transformation of constructive historical and pedagogical experience in terms of reforming and modernizing modern primary schools in rural areas, the progressive process of their renewed development.

Key words: transformation, constructive historical and pedagogical experience, pedagogical systems of S. Shatskyi, A. Makarenko, V. Sukhomlynskyi, O. Zaharenko, primary schools in rural area.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Плахотнік О.В.

УДК 364-78:355.08

**КОМПЛЕКСНА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ
ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ ЗБРОЙНИХ КОНФЛІКТІВ**

Ю.Л. Бриндіков

*кандидат психологічних наук, доцент,
Хмельницький національний університет*

У статті висвітлено один із аспектів ємної проблеми збройних конфліктів. Розкрито сутність поняття «збройний конфлікт». Представлено характерні ознаки та фази протікання військового конфлікту. В процесі дослідження проаналізовано різні наукові підходи до визначення типології військовослужбовців – учасників збройних конфліктів. Обґрунтовано потребу в комплексній реабілітації цієї групи військових.

Ключові слова: збройний конфлікт, військовий конфлікт, військовослужбовці, учасники збройних конфліктів, комплексна реабілітація.

Проблеми, пов'язані з необхідністю соціальної реабілітації осіб, які брали участь у збройних конфліктах, на жаль, стали в нашій країні як ніколи актуальними, в кінці 80-х – початку 90-х років ХХ століття. Це було пов'язано з військовими діями в Афганістані, участю наших воїнів у різних миротворчих операціях. Ця проблема виникла знову, починаючи з анексії Криму, військових подій на Сході України, і спровокувала появу багатьох труднощів, пов'язаних з доволі важкою адаптацією військовослужбовців – учасників бойових дій до мирного життя. Все це супроводжувалося глибокими соціально-економічними та соціально-політичними змінами, важким матеріальним становищем і незахищеністю більшості військовослужбовців. Крім того, отриманий у зоні бойових дій стрес, який у більшості випадків став причиною появи посттравматичних стресових розладів, суттєво ускладнив адаптацію й існування учасників збройних конфліктів у суспільстві. Завдання щодо їх залучення до мирного життя лягли, в основному, на плечі їхніх сімей та найближчого соціального оточення, які у свою чергу не були готовими до таких складних випробувань.

Проблеми збройних конфліктів та способи їх запобігання проаналізовані у працях зарубіжних (В. Баринькін, А. Денисов, С. Єгоров, Ю. Северинчик та інші) і вітчизняних (О. Батрименко, Я. Бескорвайний, Ю. Бураков, Г. Луцишин, В. Мандрагеля, С. Попов, В. Толубко та інші) науковців. Типологію і особливості військовослужбовців учасників збройних конфліктів, які потребують комплексної реабілітації, представлені дослідженнями Н. Алаликіної, О. Караяні, Л. Китаєв-Смик та ін. Констатуючи наявність у науковій літературі значного масиву досліджень, що розкривають зміст, характерні ознаки, типологію збройних конфліктів, варто відзначити їх недостатність при аналізі військовослужбовців – учасників збройних конфліктів, які потребують реабілітації.

Мета роботи – охарактеризувати військовослужбовців – учасників збройних конфліктів, які потребують комплексної реабілітації.

Для розуміння характерних особливостей учасників збройних конфліктів розпочнемо з уточнення основних понять. У Військовому енциклопедичному словнику термін «збройний конфлікт» трактується як «форма розв'язання суперечностей між державами з двостороннім застосуванням військової сили» [7, с. 406].

Категорія «збройний конфлікт» у міжнародних відносинах вперше застосовується у Женевських конвенціях 1949 р. разом з терміном «війна», зокрема, вживається поняття «міжнародний збройний конфлікт» і «не міжнародний збройний конфлікт». Під час збройного конфлікту не відбувається докорінна зміна усього державного механізму на військовий лад. Збройний конфлікт – це збройна боротьба між державами або між державою та антиурядовими військовими формуваннями [3, с. 8-9].

Слід зазначити, що у новій редакції Военної доктрини України, затвердженої Указом Президента України від 24 вересня 2015 року № 555/2015, застосовують терміни «воєнний конфлікт» і «збройний конфлікт». Так, воєнний конфлікт – це форма розв'язання міждержавних або внутрішньодержавних суперечностей із двостороннім застосуванням воєнної сили; основними видами воєнних конфліктів є війна та збройний конфлікт. У свою чергу збройний конфлікт передбачає збройне зіткнення між державами (міжнародний збройний конфлікт,

збройний конфлікт на державному кордоні) або між ворогуючими сторонами в межах території однієї держави, як правило, за підтримки ззовні (внутрішній збройний конфлікт) [8].

Військові розглядають локальний збройний конфлікт як «будь-яке зіткнення, протиборство з двостороннім застосуванням військової сили для вирішення протиріч між державою, народами, соціальними групами. Зокрема, у широкому сенсі – це будь-яка війна, у вузькому – обмежене збройне зіткнення, викликане порушенням чи обмеженням суверенних прав однієї з конфліктних держав» [2, с. 3].

Локальний збройний конфлікт, на думку А. Денисова, є конфліктом (форма вирішення протиріч), що супроводжується веденням бойових дій і має такі ознаки: по-перше, бойові дії ведуться на географічно обмеженому просторі; по-друге, як правило, такий конфлікт не має чітких часових меж, і початок бойових дій не супроводжується формальним оголошенням; по-третє, хоча б одним із учасників такого конфлікту є де-юре визнані Збройні Сили держави (історично сформованого й офіційно визнаного світовим співтовариством суб'єкта міжнародного права) [9, с. 20].

Теоретичне узагальнення досвіду різних збройних конфліктів і локальних війн дало нам змогу виявити закономірності їх розвитку й виділити фази, представлені в табл. 1.

Таблиця 1

Фази збройних конфліктів

| Фази | Характеристика |
|-----------------------------|--|
| Зародження (прихована фаза) | Відбувається зародження конфлікту; військово-політична обстановка стає небезпечною, хоча безпосередньо військової загрози немає; стратегічна стабільність зберігається. |
| Загострення | При загостренні напруженості і конфронтації, стратегічна обстановка деякий час залишається стабільною. Це супроводжується різкими політичними заявами і погрозами, демонстрацією військової сили сторін. |
| Нарощення | Відбувається наростання військової загрози, поглиблення конфронтації, перехід до конфліктних дій, але без прямого застосування військової сили. В цілому стратегічна обстановка може бути відносно стабільною. |
| Криза | Характеризується кризовим станом, безпосередньою військовою загрозою, що призводить до втрати стратегічної стабільності. |
| Війна | Пов'язана з організованим застосуванням військової сили шляхом ведення бойових дій. |
| Відновлення миру | Ліквідація наслідків конфлікту мирними засобами й відновлення миру. |

Міжнародне гуманітарне право визнає дві категорії збройних конфліктів. Розпізнавальною ознакою тут служить державний кордон: війна між двома або більшим числом держав вважається міжнародним збройним конфліктом, а збройні зіткнення, що відбуваються в межах території однієї держави, – не міжнародними (внутрішніми) збройними конфліктами (звичайно їх називають громадянськими війнами). Керівництво по застосуванню норм міжнародного гуманітарного права Збройних Сил України визначає внутрішній збройний конфлікт неміжнародного характеру як зіткнення на території держави збройних сил уряду з антиурядовими організованими збройними загонами.

Науковці по-різному характеризують збройні конфлікти. Зокрема, С. Бескоровайний вважає, що конфлікт характеризується:

- високим залученням до нього й уразливістю місцевого населення;
- застосуванням нерегулярних збройних формувань;
- широким використанням диверсійних і терористичних методів;
- складністю морально-психологічної обстановки, в якій діють війська;
- змушеним відволіканням значних сил і засобів на забезпечення безпеки маршрутів пересування, районів і місць розташування військ (сил);
- небезпекою трансформації в локальну (міжнародний збройний конфлікт) або громадянську (внутрішній збройний конфлікт) війну. Для розв'язку завдань у внутрішньому збройному конфлікті можуть створюватися об'єднані (різномірні) угруповання військ (сил) і органи управління ними [5, с. 123].

Аналізуючи сучасні збройні конфлікти, Г. Луцишин виділяє такі їх характеристики, як: посилення інтернаціоналізації збройних конфліктів; залучення мирного населення до збройної боротьби; використання широкого спектра озброєнь, зокрема, новітніх технологій; трансформація методів управління конфліктами, що зумовлює різкі переходи від ескалації конфлікту до його деескалації [10, с. 130].

Цікавою вважаємо характеристику збройних конфліктів, представлену Ю. Бураковим, який переконаний, що сучасні війни і збройні конфлікти відрізняються:

- хаотичністю;
- залученням широкого спектра учасників;
- дією регулярних та іррегулярних формувань, що застосовують нестандартні форми і способи ведення збройної боротьби;
- зростанням ролі і значення невоєнних засобів в арсеналі війни (диверсій і провокацій, інформаційних операцій, а так у кіберпросторі, фінансово-економічних інструментів, операцій когнітивної дії тощо);
- надзвичайною жорстокістю і масовими злочинами проти людськості [6, с. 227-228].

У контексті нашого дослідження важливим є той факт, що збройний конфлікт тривалістю понад один рік класифікують як війну, хоча, у випадку анексії Криму і російської агресії на Сході держави, в силу різних причин, Україна не оголошувала про стан війни з Російською Федерацією [6].

Вітчизняні дослідники (О. Васил'єва, Т. Синицька, О. Осуховська, Є. Харченко) переконані, збройний конфлікт на Сході України з величезною кількістю загиблих, поранених, заручників із числа військових та цивільного населення, негативно позначився як на фізичному, так і на психічному стані осіб, які беруть у ньому участь. Психічні зміни, що виникають під впливом бойового стресу, після повернення комбатантів до мирного життя стають основою розвитку бойового посттравматичного стресового розладу і повоєнних змін особистості. Військовослужбовці, які зазнали психотравмування, для відновлення потребують комплексної реабілітації. Спробуємо охарактеризувати військовослужбовців як об'єкт реабілітації, оскільки більшість з них потребує комплексної реабілітації.

Характеризуючи офіцерів, які звільнилися з лав Збройних Сил, Н. Алаликіна наголошує, що це відносно однорідна група, пов'язана загальними установками, ціннісними орієнтаціями, стереотипами, життєвим досвідом, потребами, представники якої однаково реагують у кризових ситуаціях [1, с. 41]. Окрім цього, вони доволі важко адаптуються до нових норм і правил сучасного мирного суспільства. Внаслідок відсутності досвіду створення матеріальних і побутових умов для виходу в запас, вони не вміють керувати процесом реалізації наміченого. Ситуацію значно ускладнює низький рівень їх комунікативних умінь.

У своєму дослідженні Н. Алаликіна визначає типологію військовослужбовців за ступенем тяжкості отриманої психологічної травми:

- легко психологічно травмовані;
- що отримали психологічну травму середньої тяжкості;
- психологічно важко травмовані [1, с. 35].

Аналіз дисертаційного дослідження Н. Алаликіної [1], дав змогу виділити типологію офіцерів, пов'язану з їх реагуванням на стрес-фактори, що виникають в результаті їх звільнення зі Збройних Сил:

— I тип «надмірно активний» або активно-панічний – представники даного типу в умовах скорочення Збройних Сил відразу ж розпочинають бурхливу, хаотичну, не завжди продуману і усвідомлену діяльність, яка, як правило, не призводить до позитивних результатів;

— II тип «активний» – військовослужбовці, які під впливом інформації (рішення про скорочення у зв'язку з реформуванням армії), одразу розпочинають активно діяти, особливо це проявляється при виникненні труднощів або в екстремальних умовах;

— III тип «індиферентний» – представниками цього типу є ті, хто практично не реагує і не змінює своєї поведінки. Це можуть бути, по-перше, «фаталісти», які керуються принципом «чого бути – того не минути», по-друге, «флегматики» – люди з досить стійкою психікою, яких важко вивести з себе;

— IV тип «депресивний», до нього відносять офіцерів, які знижують свою активність під впливом негативної інформації. Вони доволі довго розмірковують, перш ніж прийняти рішення, мало діють, неадекватно реагують на позитивні повідомлення;

— V тип «надмірно депресивний» – військові цього типу не тільки не активізували свою діяльність, а й взагалі нічого не робили, причому одні з них нічого особливого при цьому не переживали, не відчували, інші – навпаки, сильно переживали, приховуючи переживання і відчуття;

— VI тип – інші, які не ввійшли ні до одного з перерахованих вище типів.

Слід наголосити, що всі вони потребують комплексної реабілітації.

Доволі цікаво диференціював учасників бойових дій з деструктивними постстресовими змінами особистості Л. Китаєв-Смик, розділивши їх на три групи:

1) «надломлені», для яких властиве постійне переживання страху, неповноцінності й схильності до жорстокості, неврівноваженості. Часто вони прагнуть до усамітнення та вживання алкоголю та наркотиків;

2) «дурненькі», які мають схильність до інфантильних вчинків і недоречних жартів. Як правило, вони недооцінюють реальну загрозу для власного життя;

3) «люті», які за час бойових дій виробили в собі гіперагресивність. Вони небезпечні для себе і для оточуючих, особливо коли мають зброю.

Представлені категорії військовослужбовців відчують стійку ситуаційну соціально-психічну дезадаптованість, основною причиною якої є соціальне відкидання. Воно належить до класу соціальних проблемних ситуацій і призводить до фрустрації особистості, що виражається переважно в рольових конфліктах. Разюча відмінність типів діяльності в умовах виконання бойових дій і «на гражданці» призводить до розвитку міжрольових конфліктів. У цьому контексті становлять інтерес дослідження Е. Еріксона щодо аналізу характерних особливостей ветеранів війни. Серед них є люди, у яких виникає стан «ідентифікаційної плутанини». Людина, яка перебуває в такому стані, не може сказати, хто вона, звідки, вона не усвідомлює свого «Я». Причина такої поведінки криється у тому, що почуття і думки військового різко відрізняються від переживань людини мирного часу.

Оскільки ми розглядаємо військовослужбовців, які потребують комплексної реабілітації, хотілося б зупинитися на оцінюванні військових О. Караяні з погляду трьох підходів, йдеться про ставлення до них як до «видаткового матеріалу», до «засобу» і до «цінності». Так, «витратний матеріал» за визначенням «вводиться» до справи і зникає в самому технологічному процесі. Єдина вимога до нього – забезпечити його безперервність. При такому підході можна обмежитися виключно наданням людині необхідних психічних кондицій у процесі психологічної підготовки.

Як відомо, «засіб» є одним із основних елементів і факторів досягнення мети. При відношенні до воїна як до «засобу», крім психологічної підготовки, потрібний і «психологічний регламент» у вигляді добре скоординованої психологічної підтримки та допомоги, націлених на розширення психологічних можливостей воїнів, збереження їх психічного здоров'я, підвищення бойової ефективності.

«Ціннісне» ставлення до людини передбачає визнання у ній цілей та інтересів, вищого надбання суспільства та держави. При такому підході, участь людини у війні передбачає наявність спеціальних зусиль держави щодо збереження її психічного здоров'я, повернення у суспільство, надання допомоги при входженні до системи зв'язків і відносин мирного часу.

Названі вище категорії військовослужбовців (учасників збройних конфліктів) потребують допомоги – комплексної реабілітації. На цьому аспекті реабілітації наголошують В. Белов і В. Галкін, підкреслюючи, що вона є системою наукової та практичної діяльності, спрямованої на відновлення особистісного та соціального статусу суб'єкта шляхом комплексного впливу на особистість із залученням медичних, соціальних, психологічних, педагогічних, правових та інших засобів [4, с. 12-14].

Таким чином, потреба в комплексній реабілітації учасників бойових дій почне усвідомлюватися та реалізовуватися в нашій країні лише тоді, коли в суспільній свідомості сформується «ціннісне» ставлення до особистості військовослужбовця. У перспективі це вимагає розкриття практичних аспектів комплексної реабілітації військовослужбовців в умовах реабілітаційних центрів.

1. Алаькина Н. Н. Эффективность психолого-акмеологической реабилитации военнослужащих: Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Наталия Николаевна Алаькина. – М. : РГБ, 2003. – 200 с.

2. Барынькин В. М. Оценка эффективности мер по разрешению военных конфликтов на ранних фазах их развития / В. М. Барынькин // Военная мысль. – 1996. – № 2. – С. 2-9.

3. Батрименко О. В. Особливості сучасних збройно-політичних конфліктів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. політ. наук: 23.00.02 / О. В. Батрименко. – К. : Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка, 2006. – 18 с.

4. Белов В. П. Реабилитация: система деятельности и наука. Реабилитация больных нервными и психическими заболеваниями / В. П. Белов, В. А. Галкин. – Л., 1973. – С. 12-14.
5. Бескоровайний С. Я. Види збройних конфліктів та їх правове регулювання / С. Я. Бескоровайний // Юридична наука. – 2014. – № 3. – С. 116-126.
6. Бураков Ю. В. Теоретичні аспекти класифікації локальних війн та збройних конфліктів сучасності [Електронний ресурс] / Ю. В. Бураков. – Режим доступу: <https://www.google.com.ua/search?sclient=psy-ab&biw=1366&bih=637&noj=1&q=%D0%97%D0%B1%D1%80%D0%>
7. Военный энциклопедический словарь / Ред. А. Э. Сердюков. – М.: Военное изд-во, 2007. – 831 с.
8. Военна доктрина України, затверджена Указом Президента України від 24 вересня 2015 р. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.president.gov.ua
9. Денисов А. А. Социальная реабилитация российских военнослужащих – участников вооруженных конфликтов : Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.04 / Андрей Александрович Денисов. – Новочеркасск : РГБ, 2006. – 171 с.
10. Луцишин Г. Особливості сучасних збройних конфліктів в умовах глобалізації / Г. Луцишин // Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. – 2014. – Випуск 26. – С. 128-133.

Брындиков Ю. Л. Комплексная социально-педагогическая реабилитация военнослужащих – участников вооружённых конфликтов.

В статье освещен один из аспектов проблемы вооруженных конфликтов. Раскрыта сущность понятия «вооруженный конфликт». Автором представлены характерные признаки и фазы протекания военного конфликта. В процессе исследования проанализированы различные научные подходы к определению типологии военнослужащих – участников вооруженных конфликтов. Обоснована необходимость в комплексной реабилитации этой группы военных.

Ключевые слова: вооруженный конфликт, военный конфликт, военнослужащие, участники вооруженных конфликтов, комплексная реабилитация.

Bryndikov Y. L. The characteristics of servicemen, parties to armed conflicts, who need complex rehabilitation.

The article deals with the problem of violent conflicts. It discovers the essence of the concept «violent conflicts». It presents its characteristic features and phases of an armed conflict. It analyses various scientific approaches to defining the typology of servicemen, parties to armed conflicts who need complex rehabilitation.

Key words: violent conflict, military conflict, servicemen, parties to armed conflicts, complex rehabilitation.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Плахотнік О.В.

УДК 378.148

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Т.Г. Бріцкан

*аспірантка**Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті розкрита сутність та модель підготовки майбутніх вчителів початкової школи до інновацій. Обґрунтовано особливості та етапи підготовки педагогів до впровадження інноваційних технологій. Наведено умови та критерії готовності вчителя початкових класів до впровадження інноваційної діяльності.

Ключові слова: *інноваційна діяльність, готовність до інноваційної діяльності, модель підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.*

Для сучасного етапу розвитку освіти України, зокрема початкової школи, характерною є тенденція впровадження інноваційних процесів. У ході творчої діяльності педагогів модернізуються зміст, форми та методи навчання і виховання молодших школярів, впроваджуються нові освітні технології. Головним у цьому процесі повинно бути питання підготовки майбутнього вчителя до роботи в сучасній школі. Відповідно до Європейських та світових освітніх стандартів актуальним є питання створення нової моделі підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Проблема формування готовності майбутніх вчителів до інноваційної діяльності є предметом міждисциплінарних досліджень українських та зарубіжних науковців. Так, фундаментальні питання професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів і формування готовності майбутніх вчителів до професійної діяльності розглядають О. Абдулліна, Я. Болюбаш, В. Бондар, І. Гавриш, О. Глузман, С. Гончаренко, Г. Гребенюк, І. Зязюн, Л. Кадченко, Л. Коваль, В. Ковальов, Л. Кондрашова, Б. Коротяєв, В. Сластьонін, В. Щербина та ін. У працях О. Мороза, Р. Пенькової, Л. Разборова, В. Сластьоніна, В. Щербини готовність до педагогічної діяльності досліджується з позицій особистісного підходу і розуміється як інтегративна якість особистості вчителя, спроможного до ефективного виховання молодого покоління. Предметом наукових досліджень Ю. Богданової, В. Дорохіної, Л. Кондрашової, С. Манукової, Р. Нью, О. Проскури, Г. Штельмах є готовність до реалізації окремих функцій педагогічної діяльності.

Поняття «інноватика» завжди було в центрі уваги видатних педагогів (К. Ангеловські, О. Арламов, І. Бех, М. Бургін, Л. Ващенко, Г. Герасимов, І. Дичківська, Л. Ілюхіна, М. Кларін, А. Ніколс, О. Пехота, М. Поташник, В. Сластьонін, А. Хуторський, Н. Юсуфбекова та ін.). Проблему інноваційної діяльності розглядали у своїх дослідженнях також відомі зарубіжні та вітчизняні психологи: Дж. Гілфорд, П. Торренс, Дж. Рензуллі, Р. Стернберг, О. Матюшкін, Я. Пономарьов, Д. Богоявленська, В. Дружинін, В. Моляко. Водночас, теоретичний аналіз проблеми формування готовності до інноваційної діяльності майбутнього вчителя показує, що існує багато суперечностей, а саме теоретичних знань про інновації недостатньо для того, щоб правильно організувати навчальний процес із використанням інноваційних технологій. При організації такого процесу крім того, що вчитель повинен врахувати як особливості навчального матеріалу, рівень знань учнів класу, так і особливості інноваційних технологій. Також він ще повинен творчо підійти до вирішення цього завдання.

Метою статті є визначення сутності, обґрунтування особливостей готовності вчителів початкових класів до інноваційної педагогічної діяльності та виявлення умов її ефективного застосування.

Модернізація початкової освіти в Україні вимагає втілення інновацій у процес навчання і виховання. Майбутні вчителі повинні вміти працювати в ринкових умовах, розуміти, що тільки високий професіоналізм, творчість, ініціатива, здатність використовувати інноваційні педагогічні технології допоможуть їм знайти своє місце і самореалізуватися в обраній професії. Низький рівень підготовленості випускників до цієї роботи свідчить про важливість спеціальної підготовки майбутніх вчителів до інноваційної діяльності.

У педагогічній літературі інноваційна діяльність розглядається у двох аспектах: за етапами розвитку інноваційних процесів: як розробка, освоєння й використання нововведень (К. Ангеловські, М. Кларин та ін.), як вищий ступінь педагогічної творчості, педагогічного винахідництва, введення нового у педагогічну практику (І. Дичківська, О. Козлова, Н. Клокар та ін.).

На думку І. Дичківської, інноваційна педагогічна діяльність – особливий вид творчої діяльності, заснований на осмисленні практичного педагогічного досвіду; цілеспрямована педагогічна діяльність, орієнтована на зміну й розвиток навчально-виховного процесу з метою досягнення вищих результатів, одержання нового знання, формування якісно іншої педагогічної практики [4, с. 40].

Т. Демиденко розглядає інноваційну педагогічну діяльність як складне інтегральне утворення, сукупність різних за цілями та характером видів робіт, що відповідають основним етапам розвитку інноваційних процесів та спрямовані на створення й внесення педагогом змін до власної системи роботи. Вона носить комплексний, багатоплановий характер, втілює в собі єдність наукових, технологічних, організаційних заходів. Інноваційна діяльність – системний вид діяльності, спрямований на реалізацію нововведень на основі використання та впровадження нових наукових знань, ідей, підходів; трансформації відомих результатів наукових досліджень та практичних розробок у новий або удосконалений продукт [3, с. 51-52].

Отже, інноваційна педагогічна діяльність – це комплексна діяльність по створенню та впровадженню в практику власних, різних за ступенем новизни, педагогічних нововведень або творче використання здобутків вчених та відомих педагогів. Ця діяльність характеризується креативністю та мотивацією вчителя на здійснення пошукової діяльності.

Зміст інноваційної діяльності вчителя можна розглядати через логіку розгортання етапів інноваційного процесу від моменту створення до реалізації авторської концепції, виходу в масову практику [3]:

- створення авторської ідеї навчання та виховання або авторської концепції школи;
- розробка змісту планів та програм шляхом реалізації ідеї в інноваційній педагогічній діяльності;
- первинна апробація та наступна корекція авторської концепції, пошук однодумців та нових аргументів на захист інновацій;
- реалізація авторської ідеї, оформлення цілісності інновації на основі експериментів та творчих пошуків; готовність нововведення до застосування в масовій практиці.

Необхідною умовою здійснення інноваційної діяльності є цілеспрямована організація процесу професійної підготовки вчителя, оскільки «...інновації – це цілеспрямована реалізація того потенціалу, який міститься у творчості особистості. Специфіка інновації як діяльності породжує певний тип особистості» [2, с. 26].

У цьому контексті цікавими є результати досліджень, які стосуються ставлення вчителів до нововведень. Наприклад, дослідження Е. Роджерса, за яким учителі поділяються на такі групи:

- 1) новатори (2,5 % колективу) – учителі, які відкриті новому, перші сприймають, впроваджують і поширюють його;
- 2) ранні реалізатори (13,5 % колективу) – йдуть за новаторами, але більш інтегровані в колектив. Їх ще називають розумні реалізатори.
- 3) помірковані (34 % колективу), які дотримуються правила «золотої середини» та не сприймають нового до того часу, поки його не впровадять більшість колег;
- 4) учителі, які сумніваються (34 % колективу), сприймають нове лише за умови його загальної позитивної підтримки;
- 5) учителі, які коливаються (16 % колективу) (консерватори) – вони орієнтуються на традиційні цінності, дуже важко впроваджують нове [1].

Сучасний учитель – це вчитель інноваційної орієнтації, який готовий до змін, до переорієнтації власного мислення, до усвідомлення нових вимог щодо педагогічної діяльності, до інноваційної педагогічної діяльності.

Теоретичне осмислення сутності інноваційної діяльності дає змогу дійти висновку, що перехід до інноваційної діяльності та її успішність передбачає усвідомлення майбутнім учителем необхідності та практичної значущості інновацій у системі освіти не лише на професійному, а й на особистісному рівні, а її реалізація потребує не лише володіння знаннями педагогічної

інноватики, але й сформованої готовності до даного виду діяльності. Фундаментальні психолого-педагогічні дослідження готовності до професійної педагогічної роботи показали, що готовність до впровадження інновацій ще залишається об'єктом сучасних наукових розробок.

Узагальнення існуючих підходів до визначення поняття «готовність» дозволив з'ясувати, що воно розглядається як:

- інтегративну якість особистості, що виявляється в діалектичній – єдності всіх структурних компонентів, властивостей, зв'язків і відносин. Єдність особистісних і операційних компонентів (мотиваційний, креативний, технологічний, рефлексивний), які забезпечують ефективність педагогічної діяльності;

- складний синтез тісно взаємопов'язаних між собою структурних компонентів: психологічна готовність, науково-теоретична готовність, практична готовність, психофізична готовність, фізична готовність, а також особистісні якості (інтерес і любов до дітей, захопленість педагогічною працею, спостережливість, комунікабельність, наполегливість, цілеспрямованість) [7];

- особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до професійної діяльності, володіння ефективними способами й засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості та рефлексії; основними компонентами структури готовності до інноваційної педагогічної діяльності є мотиваційний, когнітивний, креативний, рефлексивний [4];

- особистісним утворенням, яке опосередковує залежність між ефективністю діяльності педагога та його спрямованістю на вдосконалення свого професійного рівня; основними компонентами структури готовності до інноваційної педагогічної діяльності є цільовий, мотиваційний, когнітивний (змістовий), діяльнісно-практичний та оцінно-результативний компоненти [6].

Складність, багатовимірність і поліфункціональність процесу формування готовності до інноваційної діяльності вчителя свідчить про доцільність і необхідність розпочинати його в період професійної підготовки майбутніх учителів у навчальних закладах.

Модель підготовки майбутніх вчителів до інноваційної діяльності в початковій школі можна розглянути як поданий у словесній формі структурно-функціональний аналог, у якому закладено механізм цієї підготовки. Дана модель включає в себе три складові: змістовну, технологічну, результативно-оціночну.

Змістова складова розкриває сутність структурних компонентів компетентності студентів у використанні інноваційних педагогічних технологій як основної характеристики підготовки майбутніх фахівців до їх впровадження. Вищеназвана компетентність розглядається як система мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, що забезпечують ефективність використання сучасних педагогічних інновацій у роботі з молодшими школярами. За своєю структурою компетентність є складним, багатоаспектним особистісним утворенням з такими функціонально пов'язаними між собою та взаємозумовленими компонентами:

- поінформованість про інноваційні педагогічні технології;
- грамотність у володінні змістом та методикою інноваційних педагогічних технологій;
- культура використання педагогічних інновацій в навчально-виховній роботі з дітьми;
- особистісна позиція студента-випускника щодо необхідності використання інноваційних педагогічних технологій [5].

Друга складова моделі (технологічна) розкриває шляхи та джерела розвитку і становлення компетентності студентів у використанні інноваційних педагогічних технологій і включає відповідні методичні рекомендації щодо формування:

- поінформованість про інноваційні педагогічні технології через організацію нових форм навчальних занять (рекламно-інформаційних, ілюстративно-лекційних тощо), вивчення спеціальної літератури, використання мережі Інтернет;

- грамотність у володінні змістом і методикою інноваційних педагогічних технологій через введення спецкурсу «Інноваційні педагогічні технології» та вивчення психолого-педагогічних дисциплін, спрямованих на використання нововведень;

- культура впровадження інновацій через самостійну апробацію їх студентами на педагогічній практиці;

- особистісна позиція студентів-випускників, яка формується у результаті самостійної позааудиторної діяльності з поглибленого вивчення сутності інноваційних педагогічних технологій та передових методик їх впровадження.

Третя складова моделі (результативно-оціночна) відповідає на запитання, як реалізуються знання і вміння студентів під час використання інноваційних педагогічних технологій. Це – створення студентами індивідуальних банків інноваційних педагогічних технологій, засвоєння змісту програми спецкурсу, набуття навичок у застосуванні інновацій в навчально-виховній роботі з молодшими школярами, участь у науково-практичних та науково-методичних конференціях, семінарах, виконання курсових, дипломних робіт [5].

Модель підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності реалізується через наявність певних етапів цієї підготовки, серед яких виокремлюємо:

1. Діагностичний (1 курс) – вивчення вихідного рівня готовності майбутніх вчителів початкових класів до інноваційної діяльності.

2. Інформаційно-репродуктивний (2 курс) – зорієнтований на вироблення позитивно мотивованого ставлення студентів до педагогічних нововведень, формування системи знань з основ педагогічної інноватики, методології та методики проведення експериментальної роботи в школі, розвиток інноваційного потенціалу та інноваційних умінь студентів.

3. Організаційно-практичний (3-4 курси) – під час педагогічної практики студенти вносять нові елементи до традиційної системи навчання початкової школи, аналізують результати діяльності, дотримуючись обраної інноваційної стратегії. Майбутні вчителі пишуть наукові статті, виступають на конференціях, виконують дослідницькі завдання.

Якість підготовки вчителя до інноваційної діяльності визначається здатністю особистості до саморозвитку та готовністю до самореалізації у професійній діяльності. Наведемо наступні умови підготовки майбутніх вчителів до інноваційної діяльності:

- цілісність процесу підготовки: всі компоненти вступають у взаємодію та взаємозв'язок і створюють єдиний неперервний процес. Він визначає стосунки між сукупністю елементів, об'єднавчими зв'язками, що призводять у своїй сукупності до появи нових (інтегративних) властивостей, не притаманних цим елементам нарізно;

- не відокремленість складової процесу підготовки майбутнього вчителя з чітко окресленим змістом, а цілісна система, що передбачає використання певних технологій навчання й комунікації;

- вирішення конкретних завдань, спрямоване на реалізацію не лише мети певного етапу, але й загальної – формування готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності;

- досягнення конкретного результату, який співвідноситься з прогнозованим загальним результатом, пошук й аналіз перешкод у формуванні готовності майбутнього вчителя до реалізації нововведень у навчально-виховний процес;

- оптимальна організація як діяльності майбутніх учителів (орієнтація на самостійну роботу, на співпрацю, на продуктивну взаємодію), так і на включення мотиваційного фактору, професійних знань, умінь й навичок учителя;

- створення умов для цілеспрямованого управління процесом підготовки, забезпечення дії прямого й зворотного інформаційних каналів для здійснення підготовки майбутнього вчителя до інноваційної діяльності.

Критеріями підготовленості вчителя початкових класів до інноваційної діяльності можна вважати наступні: накопичення інформації про сучасні новітні педагогічні технології та знання методики їх впровадження; усвідомлення потреби впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес з врахуванням реформування початкової освіти; запровадження власних творчих ідей і підходів до навчально-виховного процесу; здійснення експериментальної діяльності; оволодіння практичними навичками освоєння інноваційних технологій; академічна свобода та мобільність у навчальному процесі вищих педагогічних закладів.

Отже, вчитель інноваційної орієнтації – фахівець, який готовий до глибоко мотивованої інноваційної діяльності, причому спроможний не тільки легко долучатися до інноваційних процесів, але й виступати їх ініціатором. Упровадження інновацій у педагогічний процес потребує від вчителя-початківця чіткої організації навчально-виховного процесу, координації дій усіх суб'єктів, задіяних в інноваційному проекті. Без цього, на нашу думку, успішне здійснення педагогом інноваційної діяльності не можливе.

Підготовка майбутнього вчителя-початківця до інноваційної педагогічної діяльності та формування в студентів педагогічного вишу інноваційної компетентності можливі тільки за умови взаємопроникнення та взаємообумовленості теоретичної і практичної підготовки. Це потребує залучення студентів у різноманітні види навчально-виховної діяльності інноваційного характеру, що вимагає спеціального дослідження.

Перспективи подальших розвідок щодо підготовки майбутніх вчителів до впровадження інноваційних технологій в початковій школі ми вбачаємо у створенні науково-методичного забезпечення моделі такої підготовки, у розробці інноваційних програм педагогічної практики.

1. Rogers E. Diffusion of innovation / E. Rogers. – San Fransisco : Free Press, 1983. – 341 p.
2. Герасимов Г. И. Образование: парадигмальный плюрализм и инновации / Г. И. Герасимова, Л. В. Илюхина. – Ростов-на-Дону : Изд-во СКНЦ ВШ, 2005. – 212 с.
3. Демиденко Т. М. Підготовка майбутніх учителів трудового навчання до інноваційної педагогічної діяльності: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Черкаський нац. ун-т ім. Богдана Хмельницького. – Черкаси, 2004. – 220 с.
4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
5. Машкіна Л. А. Підготовка студентів до впровадження педагогічних інновацій в дошкільних закладах: Монографія / Л. А. Машкіна. – Хмельницький : ТОВ НВП «Еврика», 2004. – 204 с.
6. Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики: Монографія / За ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 504 с.
7. Слостенин В. А. Педагогика: Инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. – М. : Магистр, 1997. – 224 с.

Брицкан Т. Г. Особенности подготовки будущего учителя начальных классов к инновационной деятельности.

В статье раскрыта суть и модель подготовки будущих учителей начальной школы к инновациям. Обоснованы особенности и этапы подготовки педагогов к внедрению инновационных технологий. Приведены условия и критерии готовности учителя начальных классов к внедрению инновационной деятельности.

Ключевые слова: инновационная деятельность, готовность к инновационной деятельности, модель подготовки будущего учителя к инновационной деятельности.

Britskan T. H. Peculiaritris of preparation of the future primary school teacher for innovation activity.

The article reveals the essence and model of the preparation of future primary school teachers for innovations. The specifics and stages of training teachers for the introduction of innovative technologies are substantiated. The conditions and criteria for the readiness of the primary school teacher to introduce innovative activity are given.

Key words: innovative activity, readiness for innovative activity, model of preparation of the future teacher for innovation.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК 376(478.9)

**СОСТОЯНИЕ И ПУТИ РАЗВИТИЯ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА**

Н.И. Букун

*доктор психологических наук, профессор,
Измаильский государственный гуманитарный университет*

Р.К. Терещук

*кандидат психологических наук, доцент,
Измаильский государственный гуманитарный университет*

В статье изложена концепция развития инклюзивного образования в Республике Молдова; описаны шаги на пути к инклюзивному образованию; выделяются сильные и слабые стороны инклюзивного процесса, существующие возможности и риски; приводится список пользователей инклюзивного образования.

Ключевые слова: образовательное исключение, маргинализация, инклюзивное образование, дети с особыми образовательными потребностями, интеграция, социализация.

В целях выполнения положений Международной конвенции о правах ребенка, к которой Республика Молдова присоединилась на основании Постановления Парламента № 408-ХП, Конвенции Организации Объединенных Наций о правах инвалидов, ратифицированной Парламентом Республики Молдова [1], Стратегии социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями, утвержденной Законом № 169 от 9 июля 2010 г. [2], Национальной стратегии по защите ребенка и семьи, утвержденной Постановлением Правительства № 727 [3], Национальной стратегии и Плана действий по реформированию системы интернатного типа по уходу за ребенком, утвержденных Постановлением Правительства № 784 [4], Национальной стратегии «Образование для всех», утвержденной Постановлением Правительства № 410 [5], была утверждена Программа развития инклюзивного образования в Республике Молдова.

Различные изменения социально-экономического характера породили как в развитых, так и в развивающихся странах феномен исключения населения из образовательного процесса. Социальное исключение традиционно связано с бедностью и затрагивает все большее число людей, которые не участвуют в общественных делах, не имеют доступа к основным услугам и социальным сетям, при этом соответствующие лица обречены на жизнь ниже уровня достоинства и равенства, которым должен пользоваться каждый индивид.

В настоящее время современные общества сталкиваются с тяжелым кризисом в социальных отношениях, вызванным неравенством, миграцией, расколом семей, массовым оттоком населения из сельской местности, а также деформированием принципов человеческой солидарности. Несмотря на усилия, предпринимаемые в различных странах, действительность свидетельствует о том, что образование стремится к воссозданию и даже увеличению социальной и культурной разобщенности. Традиционная роль образования как средства социальной сплоченности и мобильности в современных социально-экономических условиях сильно снизилась. Указанные явления привели к исключению некоторых категорий индивидов из образовательного процесса. Это объясняет особое значение, придаваемое в настоящее время социальному сплочению и концептуальному пересмотру системы образования, с точки зрения инклюзии.

Инклюзивное образование представляет собой непрерывный процесс развития образовательной политики и практики, ориентированных на обеспечение равных возможностей и шансов для лиц, маргинализованных от пользования основными правами человека на развитие и образование в условиях диверсификации общества. Инклюзивное образование предусматривает непрерывное изменение и адаптирование образовательной системы, с тем, чтобы она отвечала нуждам разных категорий детей, предоставляла качественное образование всем на основе интеграции в рамках общей образовательной системы.

Инклюзивное образование как составная часть парадигмы «Образование для всех», призвано обосновать процедуры обеспечения условий, адекватных образовательным потребностям, и выявление индивидуальных различий всех детей, молодежи и взрослых на протяжении жизни. Эти задачи могут быть реализованы путем развития социально-

образовательного партнерства с привлечением всех релевантных участников в единое образовательное пространство путем гармонизации межкультурных отношений и сосредоточения образовательного внимания на маргинализованных группах. Продвижение инклюзивного образования, а в дальнейшем – инклюзивных навыков и культуры, должно способствовать созданию новой формулы солидарности в инклюзивном обществе.

Первый шаг в этой области – это знание актуального положения в системе образования республики. Система обучения в Республике Молдова организована в соответствии с принципами общего образования, требованиями современности и правового поликультурного государства и представляет собой развитую структуру для обеспечения права на образование всем пользователям. Конституция Республики Молдова и Закон об образовании гарантируют право на образование, независимо от национальности, пола, возраста, происхождения и социального положения, политической или религиозной принадлежности, судимости получателя образования. Государство обеспечивает равные шансы на доступ в учреждения образования на всех уровнях и ступенях, в зависимости от умения и способностей.

За годы, прошедшие после провозглашения независимости Республики Молдова, система образования подверглась множеству реформ, целью которых являлась модернизация и демократизация образования, создание системы национального образования, обеспечение условий для каждого ребенка в освоении накопленного интеллектуального опыта, независимо от материального положения семьи, среды пребывания, этнической принадлежности, языка общения или религиозного выбора родителей. Основными областями реформы были доктрина системы образования, структура системы обучения, куррикулум, концепты и методы оценки знаний, управление и финансирование образования.

Влияние реформ выразилось в создании новых типов учреждений, в высоком уровне охвата школьным обучением, специализированной подготовке, а также в ценных компетентных и эффективных достижениях для гармонизации национального образования с европейскими образовательными системами. Система образования Республики Молдова на современном этапе представляет сеть учреждений образования, организованную по уровням и ступеням, которые теоретически обеспечивают доступ всех пользователей к образовательным программам. В Молдове функционируют 1362 детских сада с общим контингентом 126 тысяч детей. На начало 2009/2015 учебного года сеть учебных заведений начального и общего среднего образования составляла 1391 единиц. Зачисление на начальное и среднее образование постоянно снижается, и данные говорят о существовании в нем несоответствий и различий в зависимости от уровня бедности, географического расположения и этнической принадлежности. Общий уровень зачисления на начальное образование снизился в Молдове почти от полного охвата в 2001 году до 93,5 % в 2010 году. Расхождение между уровнями зачисления в городских регионах и в сельской местности всегда было высоким (соответственно 101,6 % и 89,4 %). Это снижение отмечается и в гимназическом обучении. Так, в 2010 году доля зачислений составляла 88,8 %, а региональные расхождения – 5,8 %. Профессиональная подготовка молодежи и взрослых обеспечивается на трех уровнях образования: среднее профессиональное, среднее специальное и высшее.

Анализ положения в профессиональном образовании на всех уровнях показывает, что система не адаптирована для охвата профессиональной подготовкой определенных категорий малообеспеченных групп. Учреждения включают ограниченное количество лиц с особыми потребностями, практикуемые виды деятельности направлены на предоставление персонализированной поддержки, а не на профессиональную интеграцию, инфраструктура и оснащение учреждений не отвечают запросам и потребностям пользователей. Образование на всех уровнях по большей части обеспечено квалифицированными педагогическими кадрами. Вместе с тем отмечаются некоторые тенденции, влияющие на качество образования всех ступеней: старение педагогического персонала, несоответствующая квалификация, отсутствие взаимосвязанных систем по непрерывной подготовке.

В условиях отсутствия специализированных психопедагогических услуг и специально подготовленных педагогических кадров проблемы детей с особыми образовательными потребностями остаются без внимания. В большинстве отчетов по образованию отмечается полное обеспечение учащихся общих средних учебных заведений учебниками, справочниками, другими дидактическими материалами. Однако в случае обеспечения детей с особыми

образовательными потребностями положение совсем другое. Проблема методического обеспечения процесса образования и расширения возможностей детей с особыми образовательными потребностями остается наиболее острой, а бюджеты системы образования не предусматривают ассигнований на разработку и издание таких материалов, в том числе школьных учебников, адаптированных для детей с различными видами ограничения возможностей.

Несмотря на то, что в последние годы была создана национальная система школьных оценок, соответствующая международным требованиям в этой области, не существует дифференцированных методологий оценки знаний и компетенций детей посредством индивидуализированного подхода к субъектам обучения. Наряду с отмеченными достижениями система образования сталкивается с целым рядом проблем. Среди них: недостаточное финансирование, увеличение числа детей, находящихся в различных трудных ситуациях; демографические изменения, связанные с миграцией населения и снижением уровня рождаемости, недостаточность квалифицированных кадров, снижение интеллектуального потенциала в системе образования, деградация инфраструктуры учебных заведений. Эти и другие проблемы обусловили на протяжении многих лет появление различных категорий детей и молодежи, не участвующих в образовательной и общественной деятельности. Официальное признание и гарантирование равенства шансов на получение образования и социальной помощи, предоставляемых согласно законодательству, не являются достаточным условием для устранения несправедливости в данной области. Социально-экономическое неравенство между различными социальными слоями и категориями продолжает оставаться источником несправедливости. Наибольшую часть детей и молодежи, которые отстранены от участия и имеют ограниченный доступ к образованию, составляют лица из бедных семей: четверо из десяти детей в возрасте до десяти лет живут в условиях крайней бедности.

По причине социально-экономических проблем многие семьи сталкиваются с явлением недостаточного питания, отсутствия одежды и обуви, книг и школьных принадлежностей, денег, необходимых для проезда. Бедность преобладает особенно в сельской местности по сравнению с городской местностью. Самыми бедными остаются многодетные семьи. Среди них уровень бедности варьирует от 39 % до 48 %. Доля расходов на образование в общем количестве потребительских расходов населения является самой низкой из всех категорий расходов – 1,5 %. В этих условиях большая часть семей живет ниже порога бедности, в обстановке, где личность ребенка не может всесторонне и гармонично развиваться.

Согласно статистике, у более 200 тысяч детей школьного возраста оба родителя уехали за границу в поисках места работы. Удельный вес этой группы детей в сельских населенных пунктах достиг 17 %. Именно данная категория детей сталкивается с высоким риском пренебрежения, злоупотреблений или эксплуатации по отношению к ним. Состояние здоровья детей и молодежи в последние годы характеризуется большим числом выявленных хронических заболеваний. Существующие данные свидетельствуют, что у 62 % подростков в возрасте от 15 до 16 лет и у 39 % в возрасте 18 лет выявлено одно или несколько хронических заболеваний. Неадекватное поведение молодежи (злоупотребление алкоголем, курение, употребление наркотиков) представляет все возрастающую медико-социальную проблему.

Среди употребляющих наркотики большинство составляют молодые люди в возрасте до 23 лет; 12 % из них не достигли возраста 18 лет. Увеличение числа случаев, когда дети вынуждены работать по причине бедности семьи и ее зависимости от доходов, которые они получают, свидетельствует, что труд детей является приоритетным по сравнению с обучением. Для детей, происходящих из бедных, распавшихся семей, для детей ромов, беспризорных детей труд является обычным делом, несмотря на то, что он ведет к риску для здоровья детей, а также к школьной неуспеваемости и не посещению школы. Наличие большой доли неграмотных среди ромов ведет к исключению значительной части населения из социальной и экономической жизни. Причиной непосещения учебных заведений детьми ромов является отсутствие финансовых возможностей, ранние браки, миграция и дискриминация ромов, а также то, что родители и дети не осознают преимуществ и смысла обучения.

К категории детей и молодежи с риском исключения относятся и лица, вовлеченные в различные правонарушения. Причины распространения правонарушений среди детей и молодежи зависят от социально-экономического положения в целом, ограниченности их

возможностей, наличия асоциальной среды, в которой они находятся, и отсутствия специализированного вмешательства. Другой чрезвычайно острой проблемой является торговля людьми (трафик), в которой значительным числом жертв являются дети. Наиболее подверженными трафику являются подростки от 14 до 18 лет, которые происходят из распавшихся, бедных семей, с родителями-алкоголиками, с низким уровнем образования. Максимальный риск исключения и маргинализации представляют беспризорные дети, из них 64 % – учащиеся из общеобразовательных школ и гимназий-интернатов. Наибольшее число беспризорных детей происходит из семей, в которых доминирует пренебрежительное отношение, бедность, насилие, алкоголизм и распущенность.

На протяжении последних лет в Республике Молдова продвигались некоторые инициативы по решению проблем детей и молодежи с риском образовательного и социального исключения. Были открыты дневной центр «Speranța», комплекс оздоровительной педагогики «Orfeu», центр «Motivație», лицей «Pro Succes», в рамках которых при поддержке иностранных доноров были созданы модели инклюзивного образования. Разработаны программы, адаптированные к потенциалу ребенка с различными проблемами здоровья, развития, образования, организованы подготовительные курсы для педагогических кадров, распространен положительный опыт психопедагогической поддержки детей с ограниченными возможностями. Как правило, случаи инклюзии являются эпизодическими, развиваемыми, в основном, усилиями родителей при поддержке гражданского общества, с финансированием со стороны доноров. Многие из таких инициатив не получили развития из-за недостаточного финансирования, отсутствия поддержки со стороны органов местного публичного управления, ответственных за учебные заведения, родителей и преподавателей.

Таким образом, инклюзивное образование в настоящее время не имеет системного характера и возможности, не обеспечено необходимыми финансовыми и человеческими ресурсами, адекватными структурами и требуемой технической поддержкой. Механизмы внедрения политики и практики инклюзивного образования недостаточно развиты. Невнимательное и несоответствующее отношение педагогической среды, общества не совместимы с идеями и опытом в области инклюзивного образования.

Второй важный шаг к инклюзивному образованию – это изучение основных факторов этого явления. К факторам нормативного характера относятся, в первую очередь, отсутствие концептуально-нормативной базы для развития инклюзивного образования и отсутствие взаимосвязанности между законодательством в области образования и законодательством в области социальной защиты. В эту группу факторов еще входят: отсутствие подходящих механизмов оценки развития детей и определения требований специального образования; несовершенство процедур направления детей с особыми образовательными потребностями в учебные заведения; недостаточность механизмов эффективного межотраслевого внедрения законодательства в области защиты прав детей; отсутствие механизмов сбора и обработки статистических данных о количестве и категориях детей, молодежи и взрослых, исключенных в настоящее время из системы образования.

Большое значение имеют факторы социально-экономического характера: различия в доступе и качестве образовательных услуг в зависимости от места размещения; недооценка и уменьшение важности расходов на образование в структуре потребительских расходов семьи; недостаточный уровень информирования родителей в отношении возможностей образования, существующих для различных групп детей и молодежи; возросшее число разъединенных семей и детей, оставленных на попечение родственников или брошенных в связи с миграцией родителей за границу; плохое обращение, пренебрежение и злоупотребления по отношению к детям и молодежи в семьях и в социальных учреждениях; недостаточность выделенных бюджетных ресурсов и неэффективное, нерациональное их использование.

Важными являются факторы педагогического характера. Среди них: отсутствие теоретически обоснованных и экспериментально проверенных моделей инклюзивной практики; перегруженная учебная программа, негибкая, не ориентированная на освоение потенциала каждого ребенка; учебники, не адаптированные к специальным образовательным потребностям; система оценки, не адаптированная к индивидуальным образовательным потребностям; отсутствие или недостаток специализированных служб в образовательных учреждениях для детей, молодежи и взрослых; непоследовательная система первичной и непрерывной подготовки

в области инклюзивного образования; отсутствие педагогических кадров для поддержки и квалифицированного персонала для специальной помощи, необходимых для обеспечения инклюзивного образования; недостаточность сотрудничества между учебными заведениями различных уровней и ступеней, между общим и специальным образованием, между школой и семьей, семьей и сообществом.

К факторам институционального характера относятся: отсутствие дошкольных учреждений в 230 населенных пунктах страны и школьных учреждений в 250 населенных пунктах; недостаточность соответствующей методической базы; несоответствие инфраструктуры учебных заведений специфическим требованиям доступа детей и взрослых с ограниченными возможностями (отсутствие путей доступа, широких выходов, лифтов, адаптированных санитарных узлов, адекватного оборудования); недостаточное и нерациональное управление ресурсами в образовательных учреждениях в соотношении с реальными потребностями сообществ; отсутствие партиципативного образовательного менеджмента, основанного на результатах и качестве в рамках учреждения образования; отсутствие финансовой самостоятельности учреждений образования в управлении финансовыми ресурсами в соответствии со специальными образовательными потребностями различных категорий детей; недостаточное сотрудничество между публичными учреждениями и социальными службами, между правительственным и неправительственным секторами в области развития и продвижения внедрения инклюзивного образования.

Кроме указанных факторов, образовательное исключение определяется и биопсихосоциальными факторами, такими как учащение случаев различных органических, физиологических, сенсорных, психосоциальных расстройств, социальных заболеваний, а также факторами культурно-воспитательного характера: стереотипы, предвзятое отношение, нетерпимость к различиям, недостаточное участие родителей в образовании детей.

Анализ SWOT, проведенный нами, показал сильные стороны инклюзивного процесса. Это ратификация Республикой Молдова фундаментальных международных законодательных актов в области образования и защиты прав ребенка; законодательная база, существующая в области образования; социальные политики, внедряемые в области образования; квалифицированный человеческий потенциал в системе образования; положительные инклюзивные практики в неправительственном секторе; положительные практики адаптации инфраструктуры к потребностям лиц с особыми образовательными потребностями.

Слабыми сторонами являются недостаточная законодательная база для развития инклюзивного образования; отсутствие механизмов внедрения инклюзивного образования; сегрегационная система обучения детей и молодежи с особыми образовательными потребностями; ограниченный доступ к образованию для некоторых категорий уязвимых лиц по причине больших социальных различий. К слабым сторонам инклюзивного процесса относится и отсутствие системы оценки развития детей; определения специальных образовательных потребностей; отсутствие взаимосвязи между системой образования и социальной системой в отношении разных категорий детей и молодежи; отсутствие служб раннего вмешательства; дефицит квалифицированного человеческого потенциала, в частности, по причине миграции; жесткие механизмы финансирования системы образования, недостаток и нерациональное использование финансовых ресурсов для педагогической помощи и развития школ как публичных служб и учреждений культуры в сельских сообществах; недостаточно развитая инфраструктура и ненадлежащее оснащение образовательных, социальных, медицинских, публичных учреждений для обеспечения инклюзивного образования; отсутствие библиографических ресурсов в области инклюзивного образования; недостаточные возможности или отсутствие опыта у органов местного публичного управления в области инклюзивного образования; явный социально-экономический разрыв между городской и сельской средой; стереотипы общества/сообщества и нетерпимое отношение к человеческому разнообразию.

Важно отметить также существующие возможности для инклюзивного образования, а именно: интерес и политическая воля в реализации инклюзивного образования; готовность международных организаций-доноров к поддержке внедрения инклюзивного образования; мотивация неправительственного сектора для участия в развитии и продвижении инклюзивного образования; развитие и расширение компетенции субъектов, задействованных в инклюзивном образовании; существующая инфраструктура образовательной системы, которая может быть

адаптирована к потребностям инклюзивного образования. Что касается рисков, то к ним относятся: ограниченные ресурсы (человеческие, финансовые) для реализации качественных реформ в системе образования; недостаточное межсекторальное координирование: образование, социальная защита, юстиция; косность мышления и неприятие изменений со стороны лиц, организаций на различных уровнях публичного управления.

Учет и изучение политических документов и релевантных законодательных актов является также одним из важных шагов в решении этой проблемы. Инклюзивное образование основано на соблюдении всеобщих прав человека, в особенности прав на образование, которые являются объектом многих документов, утвержденных на международном и национальном уровне. Международными инструментами являются основополагающие документы, продвигаемые ООН: Всеобщая декларация прав человека (1948); Конвенция о борьбе с дискриминацией в области образования (1960); Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах (1966); Конвенция о правах ребенка (1989); Принципы предупреждения подростковых правонарушений (1990); Конвенция о правах лиц с ограниченными возможностями (2007), а также деклараций, принятых в рамках различных международных форумов – Всемирная декларация об образовании для всех, Жомтьен (1990), Саламанская декларация (1994), Дакарская декларация Международного форума по образованию (2000). Указанные документы обосновывают подход к образованию на основе всеобщих прав человека с точки зрения предвидения и процесса всестороннего человеческого, социального и национального развития.

Утверждается идея, что любой человек имеет право на образование, и это право должно обеспечиваться прогрессивно и на основании равенства шансов. Образование должно быть бесплатным, по меньшей мере, в том, что касается базового образования, и должно преследовать полное развитие человеческой личности, чувства собственного достоинства и укреплять соблюдение основных прав и свобод человека. Установлены также обязанности государств и граждан по обеспечению доступа к системе образования, включая всех детей, независимо от их физических, интеллектуальных или финансовых возможностей для участия. В целях обеспечения доступа к образованию дискриминированных лиц и лиц с особыми потребностями необходимо создание системы инклюзивного образования на всех уровнях обучения, с тем чтобы они могли быть включены в программу обучения без дискриминации и наравне с другими лицами.

Международное обязательство Республики Молдова относительно реализации всеобщего права на образование принято и путем присоединения к процессу реализации Задач по развитию тысячелетия, в соответствии с которыми страна обязуется обеспечить к 2015 году всеобщий доступ к обязательному образованию. На основе международных инструментов была принята национальная нормативная база, регламентирующая различные специфические аспекты гражданских, политических, социальных, экономических и культурных прав детей, молодежи и взрослых. Документы, принятые на национальном уровне, обеспечивают право на образование посредством обязательного общего, лицейского, профессионального, высшего образования, а также посредством других форм обучения, отражают принципы образования, которые положены в основу организации и функционирования системы образования, рассматривают субъектов образования в зависимости от возраста и способностей. Реализация конституционного права на образование лиц с особыми образовательными потребностями и лиц, находящихся в затруднительном положении, поддерживается и другими взаимосвязанными правами, такими как право на обеспечение здоровья, социальную интеграцию/реинтеграцию, на защиту и специализированную помощь.

Следующий шаг к инклюзивному образованию – это создание его концептуальной базы. Преобразования, которые произошли в самых различных сферах человеческой деятельности, а также непрерывная эволюция общества обуславливают новый подход к образованию, согласно которому оно становится существенным условием развития личности и социальной интеграции индивида. Этим комплексным процессом должны быть охвачены все дети, в том числе дети, которые по различным причинам не могут соответствовать требованиям школьного обучения, с индивидуализацией подхода к ним на всех уровнях системы образования. Инклюзивное образование становится приоритетом образования и объектом политики в данной области. Всемирная декларация (Жомтьен, 1990) рекомендует государствам мира создать у себя системы национального образования, исходя из права каждого ребенка на полное образование и

гармоничное развитие, реализуемое на основе педагогики, ориентированной на ребенка, которая индивидуальные различия считает вызовом, а не препятствием.

Особое внимание уделяется формированию педагогических кадров, межотраслевому и целостному подходу к образованию. В соответствии с Саламанской декларацией (1994) пересмотрены принципы, политика и практика в области образования, при этом подчеркивается, что каждый ребенок имеет фундаментальное право на образование, и ему должны быть обеспечены шансы на достижение и поддержание приемлемого уровня образования. Каждый ребенок имеет свои особенности, интересы, способности и потребности в индивидуальном образовании, а системы образования должны проектироваться таким образом, чтобы учитывать особенности ребенка. Дети с особыми образовательными потребностями должны иметь доступ и зачисляться в общеобразовательные школы. Всемирный форум по образованию в Дакаре (2000) ориентирует процесс образования на участие маргинализированных детей в системе общего образования, наряду с их сверстниками. Системы образования должны быть инклюзивными, выявлять детей, не охваченных школой, и своевременно удовлетворять потребности всех лиц, охваченных процессом обучения. Основанное на парадигме «образование для всех», инклюзивное образование представляет собой подход, согласно которому все дети должны иметь равные шансы на посещение одной школы и учиться вместе, независимо от их культурной, социальной, этнической, расовой, религиозной и экономической принадлежности или от их умений и интеллектуальных или физических способностей.

Инклюзивное образование отражает ценности равноправного и демократического общества, предоставляющего всем лицам равные возможности для осуществления прав человека и задач человеческого развития, разделяемые во всем мире. Инклюзивное образование предполагает новое направление, которое акцентирует внимание на кооперации, партнерстве, социальном образовании и ценностях межличностных отношений. Пересмотрены цели, задачи и формы организации образования, переоценено отношение государства и общества к маргинализированным детям, молодежи, взрослым. Инклюзивное образование поддерживает образовательное, социальное, профессиональное интегрирование всех детей в сообществе с учетом поддержки, которую им может предоставить семья. Инклюзивное образование делает возможным и стимулирует непрерывное развитие общего образования, позволяет освоить имеющиеся ресурсы и опыт и создать различные службы по обучению маргинализированных детей навыкам, их реабилитации и поддержке. Образовательная система развивает функциональные структуры психопедагогической и психологической помощи для детей, включенных в систему общего образования. Инклюзивное образование предусматривает различные формы и типы поддержки, совместимые с целями инклюзии для случаев, которые не могут быть разрешены в рамках общеобразовательного учреждения. Инклюзивное образование является качественной характеристикой системы образования, открытой, гибкой, адаптированной к потребностям человека, политика и практика, которой основаны на кооперации, партнерстве и позитивных человеческих отношениях. В основу инклюзивного образования положены социальные, педагогические и психологические принципы.

С социальной точки зрения, инклюзивное образование основывается на сбалансированности между личностью и обществом, адаптации и интеграции личности в общество. Педагогические основы инклюзивного образования состоят из теорий образования и обучения, общих законов образования, концепта образованности. В качестве психологических основ инклюзивного образования выступают теории развития личности, теории психосоциального развития, психогенетические и психодинамические теории, теории раннего вмешательства в развитие ребенка, законы человеческого развития, теории определения психических структур личности. Функциями инклюзивного образования являются: удовлетворение образовательных потребностей всех членов сообщества; адаптация личности к условиям жизни и ее интеграция в общество; изменение отношений, поведения, содержания образования, с тем, чтобы соответствовать разнообразным потребностям детей, молодежи, взрослых; применение недискриминирующих практик в процессе образования; предупреждение и борьба с маргинализацией в образовании; реформирование школ таким образом, чтобы они отвечали потребностям образования всех детей, молодежи и взрослых; сосредоточение процесса образования на учащемся, фундаментальный подход к интересам ребенка, развитие самоуважения, терпимости и дружелюбия; стратегическое ориентирование на

переход от адаптации ученика к различным школам к адаптации образования к различиям между учащимися.

Инклюзивное образование развивается на основе следующих принципов: принцип равных прав в области образования; принцип равенства шансов; принцип верховенства интересов ребенка; принцип недискриминации, терпимости и принятия всех различий; принцип раннего вмешательства; принцип максимальной индивидуализации процесса образования и развития потенциала каждого ребенка; принцип обеспечения услуг по поддержке; принцип гибкости в педагогической деятельности; принцип единого оформления, который позволит создать среду, подходящую для всех; принцип партиципативного образовательного менеджмента; принцип права родителя на выбор; принцип кооперирования и социального партнерства.

Общими задачами инклюзивного образования являются продвижение инклюзивного образования в качестве образовательного приоритета в целях недопущения маргинализации детей, молодежи и взрослых; развитие нормативной и дидактико-методической базы для продвижения и обеспечения внедрения инклюзивного образования; формирование дружественной, доступной образовательной среды, способной отвечать ожиданиям и специальным запросам пользователей; формирование инклюзивной культуры и инклюзивного общества.

Развитие инклюзивного образования будет осуществляться путем реализации таких специфических задач как:

- гармонизация национальной нормативной базы с точки зрения обеспечения доступа к образованию и равенства возможностей в области образования для каждого ребенка, молодого человека, взрослого;
- разработка и продвижение политик внедрения инклюзивного образования в национальной образовательной системе;
- развитие межотраслевых стратегий для продвижения инклюзивного образования; разработка и внедрение системы стандартов для инклюзивного образования;
- реорганизация общего/специального образования, оптимизация сети учреждений для инклюзивного образования;
- пересмотр и разработка механизмов надлежащего финансирования в области образования; укрепление институциональных возможностей и развитие служб по поддержке маргинализованных детей;
- первоначальное и непрерывное формирование с точки зрения инклюзивного образования человеческих ресурсов в области образования и смежных областях;
- пересмотр механизмов определения, оценки, установления специальных образовательных потребностей, диагностирования психофизического развития детей, молодежи, взрослых с точки зрения адаптирования программ и форм образования;
- раннее выявление особых образовательных потребностей и обеспечение соответствующего квалифицированного вмешательства;
- индивидуальный подход с учетом персонального ритма развития каждого ребенка (первоначальная оценка, индивидуальный план обучения, непрерывный мониторинг и оценка, заключительная оценка);
- развитие способов и форм интегрирования в соответствии с возможностями детей с особыми образовательными потребностями;
- принятие/внедрение инклюзивного куррикулума, основной особенностью которого является гибкость;
- внедрение гибкой системы оценки с точки зрения инклюзивного образования; применение образовательных, информационных, коммуникативных технологий, оборудования, адекватного области инклюзивного образования;
- расширение доступности образовательных и формирующих учреждений путем применения вспомогательных техник и технологической инновации;
- укрепление потенциала и ответственности семьи и общества;
- мониторинг процесса внедрения инклюзивных практик в системе образования;

- развитие партнерств между правительственными структурами, местными органами, гражданским обществом и семьями для обеспечения инклюзии в сообщество и доступа к интегрированной системе социальных услуг;
- повышение восприимчивости общества и формирование общественного мнения относительно инклюзивного образования.

Пользователями инклюзивного образования являются все дети, независимо от материального положения семьи, среды проживания, этнической принадлежности, языка общения, пола, возраста, политической или религиозной принадлежности, состояния здоровья, особенностей обучения, судимости, в том числе: дети-сироты, дети, брошенные родителями, оставшиеся без родительского ухода; дети из неблагополучных семей; дети, помещенные в учреждения; дети, молодежь и взрослые с ограниченными возможностями; беспризорные дети; дети и молодежь, конфликтующие с законом; дети и молодежь, подвергавшиеся трафику; дети и молодежь, подвергаемые насилию; дети и молодежь, употребляющие наркотики, алкоголь, другие токсические вещества; ВИЧ/СПИД-инфицированные дети; дети с хроническими соматическими заболеваниями; дети и молодежь с психическими расстройствами, с отклонениями в поведении или эмоциональными нарушениями, другими патологическими состояниями; дети, испытывающие трудности при обучении и общении; сверходаренные дети и молодежь; дети и молодежь, ставшие жертвами трудовой эксплуатации; дети национальных меньшинств, религиозных или языковых групп; дети беженцев или дети лиц, перемещенных внутри страны. Пользователями инклюзивного образования могут быть и другие категории детей, молодежи и взрослых, которые по различным причинам исключены из процесса включения в образовательную программу и ее реализации. Развитие и продвижение инклюзивного образования оказывает воздействие и на некоторые категории не прямых пользователей: родителей; педагогические кадры в области образования; специалистов смежных областей; центральные и местные органы публичного управления; сообщество, общество.

Инклюзивное учреждение является доступным для всех детей как физически, так и с точки зрения куррикулума, посредством систем поддержки и коммуникации; является открытым, толерантным, дружественным, демократичным, принимающим и интегрирующим всех детей, молодежь, взрослых, непрерывно адаптирующимся к разнообразию образовательных требований, к особенностям обучения и развития каждого.

Инклюзивное образование предусматривает различные типы организации. В формальном образовании инклюзивность реализуется с учетом размера учреждения, имеющихся условий и ресурсов, путем индивидуального зачисления ребенка с особыми образовательными потребностями в класс/группу общего образования или путем создания инклюзивных классов/групп в рамках учреждений общего образования. В целях поддержки инклюзивности в общеобразовательных учебных заведениях будут созданы службы психопедагогической помощи для детей и молодежи. Инклюзивное образование может быть реализовано и через другие формы: ресурсные центры; дневные центры для детей и молодежи с тяжелой степенью ограничений возможностей; коммунитарные центры.

Развитие инклюзивного образования основывается на процессе постоянной оценки учреждения и системы образования с целью непрерывного их совершенствования для обеспечения прав и доступа к образованию всех детей, молодежи и взрослых. Для обеспечения инклюзивного образования на различных уровнях создаются разные виды служб. Среди них психопедагогические (по восстановлению и реабилитации развития, школьной поддержке, разработке планов индивидуальных услуг, адаптированию куррикулума) и психологические (по предоставлению помощи и консультированию детей, молодежи, взрослых, семей, педагогических кадров, сообщества); а также службы по поддержке (вспомогательные педагогические кадры, персональный помощник, вспомогательные технологии, услуги по толкованию мимики и жестов; по дополнительному обучению и по выбору); по специализированной помощи (логопед, сурдопедагог, кинетотерапевт); по социальной, юридической помощи; по транспортированию, перемещению и обеспечению доступности; по продвижению и распространению инклюзивного образования и опыта. На уровне района будут развиваться услуги по многопрофильной оценке, раннему диагностированию и мониторингу развития детей; направлению детей с особыми образовательными потребностями в службы специализированного школьного обучения; социальной и правовой защите, другие виды

помощи, характерные для данной области; по транспортированию, перемещению и обеспечению доступности. На центральном уровне будут созданы следующие службы: по повторной комплексной и многопрофильной оценке; по подготовке кадров; по оценке и аккредитации служб и аттестации кадров; исследованию и разработке дидактических материалов, руководств в области инклюзивного образования; по координированию и мониторингу на национальном уровне внедрения инклюзивного образования.

Для успешного внедрения инклюзивного образования необходимо создание системы менеджмента, обеспечивающей механизмы межотраслевого участия и сотрудничества. Процесс внедрения инклюзивного образования на центральном уровне предполагает последовательную реализацию ряда действий: разработка и утверждение плана мероприятий по внедрению Концепции инклюзивного образования; разработка нормативной базы в области инклюзивного образования; разработка механизмов сбора, мониторинга, обобщения данных относительно доли участия в образовании всех детей.

Важно инициирование и реализация специальных исследований для оценки результатов Стратегии «Образование для всех» и их согласование с задачами инклюзивного образования; экспериментальное внедрение моделей инклюзивного образования; создание консультативного органа по координированию на национальном уровне развития инклюзивного образования.

Важно также привлечение ассоциаций родителей и педагогов, отраслевых профсоюзов для продвижения инклюзивного образования на уровне района, сообщества, школы, класса; разработка базы данных по человеческим ресурсам и имеющимся материальным ресурсам для поддержки внедрения инклюзивного образования; пересмотр принципов и методологии оценки ребенка и реформирование структур по оценке развития ребенка; создание методологической базы для оценки деятельности общеобразовательных учебных заведений с точки зрения инклюзивного образования; создание национальных сетей по кооперированию и поддержке для внедрения инклюзивного образования; инициирование и реализация кампаний по привлечению внимания общественности к инклюзивному образованию, продвижение передового опыта. На уровне учебного заведения будут созданы группы по координированию и информированию в области инклюзивного образования; по разработке плана развития учреждения с точки зрения инклюзивного образования; реорганизации функциональных структур школы и их адаптации к потребностям детей; формированию школьной среды, информированию и предоставлению помощи педагогическим кадрам с точки зрения инклюзивного образования; применению новых методов педагогической деятельности и пересмотру отношений преподаватель – ребенок, адаптивному куррикулума.

Необходимо предусмотреть финансовое обеспечение инклюзивного образования. Ресурсы для финансирования инклюзивного образования состоят из ассигнований, утвержденных в государственном бюджете и бюджетах административно-территориальных единиц по разделу «Образование» в соответствии с действующими нормативными актами. Государство поддерживает инклюзивное образование путем выделения дополнительных средств, в том числе за счет финансовых ресурсов, полученных в результате перехода пользователей учреждений интернатного типа в общеобразовательные учебные заведения. Финансовое обеспечение инклюзивного образования реализуется путем бюджетных ресурсов; специальных средств, включая гранты и спонсорство; ресурсов инвестиционных проектов с внешним финансированием.

Результатом внедрения предусмотренных шагов развития инклюзивного образования станут изменения педагогического, психологического, социального и экономического характера. Внедрение Программы развития инклюзивного образования окажет воздействие на качество образования, на изменение методов подхода к ребенку, отношений между участниками образовательного процесса. Изменяются образовательные технологии, куррикулум инклюзивного образования, методические материалы. Они будут адаптированы и согласованы с уровнем развития ребенка и различными потребностями в обучении. В результате школа превратится в дружелюбную, стимулирующую и адекватную развитию ребенка среду.

В психологическом аспекте развитие инклюзивного образования будет способствовать повышению чувства достоинства и самоуважения субъектов образования; уменьшению стереотипов, предрассудков и практик по маргинализации; позитивному осознанию и

восприятию обществом различий; повышению интереса сообщества к инклюзивному образованию; активному общению между родителями, детьми и педагогическими кадрами.

В социальном плане воздействие будет проявляться в реализации задач по равному всеобщему доступу к образованию; соблюдению прав ребенка и принципа равных шансов; обеспечению образовательного и социального включения всех лиц; вовлечению родителей и сообщества в образовательный процесс; развитию навыков школьной и профессиональной социализации; исключению насилия в учебных заведениях и в обществе; повышению шансов и возможностей для образования детей, молодежи и взрослых на протяжении всей жизни; снижению феномена миграции населения.

В экономическом плане инклюзивное образование будет определять: повышение эффективности использования ресурсов в системе образования; обеспечение стабильного финансирования социальных секторов; уменьшение налогового бремени на производственный сектор; формирование человеческого потенциала для устойчивого развития общества; рост уровня национальной экономики в условиях обеспечения качества образования; искоренение социального исключения с эффективным распределением человеческих ресурсов на рынке труда; освоение международной финансовой помощи в рамках внедрения инклюзивного образования.

Для оценки результатов внедрения Программы инклюзивного образования будут использоваться ряд показателей прогресса, а именно: уровень соответствия национального законодательства международной политике в области инклюзивного образования; охват дошкольными и общеобразовательными учреждениями детей со специальными образовательными потребностями; число детей из резидентской системы образования, включенных в общую систему образования; степень соответствия образовательных технологий, учебных программ, учебных материалов уровню развития ребенка и различным потребностям в обучении. Важными станут и такие показатели, как степень адаптации школьной среды к нуждам детей со специальными образовательными потребностями; число учителей, подготовленных в области инклюзивного образования; уровень снижения социальной изоляции детей; уровень эффективности использования ресурсов в сфере образования; число национальных и международных партнерских связей в развитии и продвижении инклюзивного образования.

В процессе внедрения основ развития инклюзивного образования будет осуществляться мониторинг и оценка реализации мероприятий. Координация процесса оценки возложена на Министерство образования. Оценка будет осуществляться на основе статистических данных, представленных соответствующими органами; отчетах, представленных департаментами, другими образовательными учреждениями и организациями; анализах, исследованиях в данной области и другой релевантной информации.

1. Официальный монитор Республики Молдова, 2010 г., №126-128, ст.428.
2. Официальный монитор Республики Молдова, 2010 г., № 200-201, ст.660
3. Официальный монитор Республики Молдова, 2003 г., № 126-131, ст.774.
4. Официальный монитор Республики Молдова, 2007 г., № 103-106, ст.823.
5. Официальный монитор Республики Молдова, 2003 г., № 70-72, ст.441.

Букун Н. И., Терешук Р. К. Стан і шляхи розвитку інклюзивної освіти у Республіці Молдова.

У статті викладено концепцію розвитку інклюзивної освіти в Республіці Молдова; описано кроки на шляху до інклюзивної освіти; виокремлюються потужні і слабкі сторони інклюзивного процесу, існуючі можливості і ризики; наводиться список користувачів інклюзивної освіти.

Ключові слова: освітнє вилучання, маргіналізація, інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, інтеграція, соціалізація.

Bucun N. I., Teresciuc R. K. The State and Ways of the Development of Inclusive Education in the Republic of Moldova.

The article deals with the concept of development of inclusive education in the Republic of Moldova; steps towards the development of inclusive education are described; strong and weak points, existing possibilities and risks of inclusive process are pointed out; the list of users of inclusive education is provided.

Key words: educational withdrawal, marginalization, inclusive education, children with special educational needs, integration, socialization.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК 378.937

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ АСПІРАНТІВ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВИЩОМУ НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

О.А. Бухнієва

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*Л.Д. Банкул
доцент,*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті висвітлено усталену вітчизняну систему підготовки науково-педагогічних працівників через аспірантуру. Доводиться, що залишаються проблеми, розв'язання яких значно вплинуло б на покращення стану підготовки наукових кадрів через аспірантуру, зокрема, в аспекті забезпечення якості їх підготовки до інноваційної діяльності.

Ключові слова: аспірантура, науково-педагогічні кадри, організація навчальної діяльності аспірантів, інноваційна педагогічна діяльність.

Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів через аспірантуру є одним з основних джерел постійного поповнення та оновлення інтелектуального потенціалу держави, її наукової еліти. Як засвідчує аналіз нормативної документації, правові основи діяльності аспірантури регулюються в Україні відповідними статтями Законів «Про освіту», «Про вищу освіту», Положенням «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів», іншими його постановами і розпорядженнями. Згідно з Положенням «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів» [1, с. 32-40], аспірантура є певною формою підготовки кадрів вищої кваліфікації, яка відкривається при вищих навчальних закладах третього або четвертого рівнів акредитації і відповідних закладів післядипломної освіти, а також у наукових установах, які мають висококваліфіковані науково-педагогічні та наукові кадри, сучасну науково-дослідну, експериментальну та матеріальну базу. Колегія МОН України в рішенні від 23.05.2002 року відзначила:

- мережа підготовки фахівців охоплює 200 державних та 14 приватних вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, де навчається 19658 аспірантів, наукове керівництво якими здійснює 4065 докторів наук;
- ефективність діяльності аспірантури за останні роки у системі Міністерства освіти і науки, де навчається 66 % з загальної їх чисельності, складає 18 % (щорічно випускається 3000 осіб, з яких 17,1 % закінчують навчання в аспірантурі з захистом дисертацій, 30 % з їхнього числа захищається впродовж 1-3 років після її закінчення);
- підготовка кадрів вищої кваліфікації здійснюється за 25 галузями наук чинного Переліку спеціальностей ВАК України;
- приведено у відповідність до потреб держави структуру прийому до аспірантури за галузями наук (обсяги державного замовлення складають 8027 аспірантів, що на 48,2 % більше, ніж у 1990 році);
- створено нормативну базу і оновлено програмно-методичне забезпечення процесу підготовки кандидатів і докторів наук (введено в дію 537 типових програм кандидатських іспитів із спеціальних дисциплін, з урахуванням новітніх досягнень у галузі науки, освіти, культури і техніки).

Поряд з цим, залишається проблема низької ефективності діяльності аспірантури, відсутня оптимальна система відбору для навчання в аспірантурі найбільш перспективної молоді потребує вдосконалення нормативно-правової документації щодо узгодження програм підготовки аспірантів і магістрантів, а також критеріїв її якості [2, с. 159].

Зазначимо, що деякими науковцями запропоновані підходи реформування традиційної практики діяльності аспірантури. Так, В. Нікітін, акцентуючи на аналізі роботи дослідника в ринкових умовах розвитку суспільства, пропонує відмовитись від практики їх «прив'язання» до одного навчального закладу, до однієї системи критеріїв та номенклатури спеціальностей і створити технологічно розгалужену систему підготовки науковців, яка зберігає можливість наукового керівництва і передачі досвіду наукових шкіл. Серед найбільш цікавих пропозицій

виділимо таку, яка передбачає осмислення процесу підготовки аспірантів як систему з різними формами підготовки (включаючи тренажери з техніки досліджень та підготовки текстів, лекції і семінари з теоретичної підготовки, роботи з «майстром» за рецептами та зразками наукових шкіл, участь у проєктах і програмах, робота з інформацією про ринки робочих місць) і можливістю індивідуальної траєкторії навчання і багаторазової перепідготовки [3; 6].

Вивчення стану організації навчальної діяльності аспірантів, зокрема в аспекті реалізації освітньої й особливо психолого-педагогічного складника їхньої підготовки у вітчизняній аспірантурі, показало, що в перший і другий роки навчання вона переважно зосереджується на аудиторній формі, або розподіляється на другий і третій роки навчання.

Аналіз робочих програм з навчальних дисциплін психолого-педагогічного циклу засвідчив, що підготовка аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі, як окрема траєкторія набуття відповідних компетенцій, відбувається «потужно», безпосередньо не передбачена освітніми цілями і завданнями, а вивчення ними розділу «Інновації в системі вищої освіти» мало переважно інформаційний характер. Це зумовлено тим, що, незважаючи на зусилля деяких педагогів-науковців, які викладають курси «Педагогіка вищої школи», питанням педагогічних інновацій у вищій школі та організації інноваційної діяльності приділяється недостатньо уваги в межах відведеного часу. Свідченням цього є те, що індивідуальними планами роботи аспірантів, які б віддзеркалювали підсумковий результат засвоєння цього сегменту особистісно-професійної здатності аспіранта, складання освітніх іспитів і заліків не передбачається. У зв'язку з зазначеним, на нашу думку, увагу аспірантів до якісного виконання науково-освітнього й професійно-педагогічного стандарту післядипломної освіти можна було б повернути за рахунок заходів, які вже апробовані у зарубіжжі, оскільки випускникам аспірантури видається сертифікат про закінчення аспірантського навчання й присвоєння кваліфікації «Викладач вищої школи» з відповідним додатком про якість засвоєння необхідних і достатніх навчальних курсів, що забезпечували випускнику компетенції щодо компетентного засвоєння інноваційної діяльності.

Викладені міркування вказують, з одного боку, на гостру потребу в організації належної і відповідної до вимог сучасного рівня розвитку вітчизняного ринку освітніх послуг вищої школи, науково-педагогічну підготовку випускників аспірантури як кадрів вищої кваліфікації й суб'єктів інноваційної освітньої діяльності. А з іншого – на відсутність чіткого визначення прикінцевих результатів цієї підготовки в аспірантурі крізь призму особистісного критерію ефективності її функціонування. Це передбачає кардинальну зміну кута бачення прикінцевого педагогічного продукту, яким постають випускники аспірантури в якості суб'єктів інноваційної освітньої діяльності, з формально-діяльнісного на більш вагомий – особистісний. Відтак, оцінка якості означеного продукту повинна здійснюватися за виміром особистісно й професійно значущих новоутворень аспірантів, що забезпечують успішність їхнього індивідуально-професійного й кар'єрного зростання в мінливих умовах сучасного вищого навчального закладу. Саме таким особистісно значущим новоутворенням, на нашу думку, є потенціал професійного саморозвитку аспірантів в якості суб'єктів інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі. Отже, актуалізується потреба в проведенні відповідної дослідно-експериментальної роботи, яка передбачала три провідних етапи.

Так, перший етап дослідно-експериментальної роботи – пошуковий. Його завдання полягали у:

- визначенні особливостей організації процесу підготовки аспірантів до роботи у вищому навчальному закладі;
- вияві провідних шляхів підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі;
- вивченні та аналізі особливостей їх організаційно-методичного забезпечення;
- з'ясуванні чинників, що зумовлюють ефективність означеного процесу.

На другому етапі дослідно-експериментальної роботи був спеціально проведений констатувальний експеримент. Його завдання передбачали:

- визначення критеріїв та показників, а також об'єктивування характеристик рівнів підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі;
- апробацію діагностувальної процедури їх виміру в аспірантів;

– вияв рівнів підготовки аспірантів у якості суб'єктів інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі.

Третій етап дослідно-експериментальної роботи – перетворювальний. Його мета полягала у реалізації експериментальної стратегії та експериментальної перевірки ефективності підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі. Для здобуття більш вірогідних відомостей, до участі у педагогічному експерименті залучено аспірантів природничих і гуманітарних спеціальностей двох вищих навчальних закладів – Ізмаїльського державного гуманітарного університету та Одеського національного університету імені І. І. Мечникова.

У результаті здійснення першого етапу дослідно-експериментальної роботи (пошукового) встановлено:

– організація процесу підготовки аспірантів до роботи у вищому навчальному закладі переважно здійснюється традиційно, тобто в межах затверджених програм, що враховують базовий освітньо-професійний стандарт, який не передбачає в якості обов'язкового і чітко сформульованого завдання їхню підготовку до суто інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі;

– серед провідних шляхів і засобів підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі слід зазначити переважно введення окремих тем з педагогічної інноватики, без практичного відпрацювання вмінь і навичок аспірантів щодо здійснення інноваційної освітньої діяльності.

Серед чинників, що зумовлюють ефективність підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі, на наш погляд, доцільно умовно виділяти об'єктивні (недосконалість нормативно-правового забезпечення процесу організації навчання в аспірантурі, й оцінки його результатів, відсутність ліцензії та практики присвоєння аспірантам кваліфікації «Викладач вищої школи», недостатня розробленість змістового й технологічного аспектів науково-педагогічної підготовки аспірантів, недосконалість моніторингу якості її прикінцевих результатів) та суб'єктивні (немотивованість викладачів-науковців щодо розробки змісту і варіативних технологій організації означеного виду підготовки, переважно середній ступінь сформованості інтересу аспірантів до набуття ознак особистості викладача вищої школи та суб'єкта інноваційної освітньої діяльності).

Зауважимо, що при вирішенні поставлених завдань молодими дослідниками використовуються різні методи дослідження. Так, формування контингенту експериментальної вибірки констатованого етапу дослідження здійснювалося за допомогою статистичного методу, вимоги якого, як відомо, передбачають дотримання умов випадковості, незалежності, якісної репрезентативності вибірки випробуваних [4, с. 58]. Причому в якості генеральної сукупності зібрані науково-педагогічні кадри вищої кваліфікації, які захистили кандидатські дисертації і мають успіх у здійсненні інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі (у вигляді авторства нової навчальної і навчально-методичної літератури, нових педагогічних технологій, успішного досвіду педагогічного експериментаторства й упровадження педагогічних інновацій). Процедура збору попередніх даних про респондентів здійснювалася за допомогою методів соціологічного опитування (анкетування, діагностичної бесіди, інтерв'ювання), самооцінки й експертної оцінки, вивчення продуктів творчої та інноваційної діяльності випробуваних.

Визначення необхідного для проведення підсумкового «зрізу» педагогічного експерименту обсягу експериментальної вибірки респондентів за параметром «кількість» здійснювалося на основі таблиці «досить великих чисел» [4, с. 58]. Якісна репрезентативність експериментальної вибірки досягалася за допомогою методики стратифікованого відбору респондентів, що передбачає:

– поділ генеральної сукупності (науково-педагогічні кадри вищої школи, які здійснюють наукове керівництво аспірантами) на типові групи (страти);
– складання випадкових вибірок з кожної групи;
– об'єднання статистичних оцінок, отриманих по кожній групі, у складену статистичну оцінку, зважену пропорційно її обсягу [4, с. 57].

Формування контингенту експериментальної вибірки констатувального етапу дослідження зроблено методом випадкового відбору зі складу обраної генеральної сукупності – співтовариства науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації (міст Одеса, Миколаїв, Херсон, Запоріжжя, Мелітополь, Ізмаїл, Кривий Ріг, Київ, Чернівці, Тирасполь). Експериментальна

вибірка респондентів на цьому етапі дослідження була не тільки кількісно, але й якісно репрезентативною. У нашому дослідженні вона представлена шістьма групами науково-педагогічних кадрів, кожна з яких є типовою для обраної генеральної сукупності. Це означало, що сформована вибірка фіксувала конкретні вияви різноманіття контингенту науково-педагогічних кадрів вищої школи з огляду на типовість їх відмінностей щодо вченого ступеня, наукового звання, предметної спеціалізації науково-дослідної діяльності.

Вивчаючи й узагальнюючи судження та умовиводи науково-педагогічних кадрів, ми зафіксували, що:

– переважна більшість респондентів, незалежно від наукового ступеня, профілю наукової спеціальності й наукового звання (67 %) зізналося в частковій своїй обізнаності: щодо класифікації й сутності педагогічних інновацій, а також можливостей їх використання в особистому науково-педагогічному досвіді під час викладання навчальних дисциплін досліджуваної галузі науки (при цьому 26 % вказало на достатню й лише 7 % – на повну поінформованість), що є, в основному (89 %), результатом їх професійної самоосвіти в процесі здійснення функцій науково-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі (оскільки лише 11 % відзначили на вивчення цих питань у процесі аспірантської підготовки);

– у силу відсутності належної поінформованості, більшість респондентів (59 %) констатує свою неспроможність створити авторські інноваційні проекти. Приблизно кожний третій (35 %) з них самостійно застосовував найбільш відомі й, як правило, найбільш розповсюджені педагогічні інновації або педагогічні технології; усього 6 % респондентів самостійно проектували нові педагогічні технології й упевнено застосовували нетрадиційні методи, засоби та форми навчання і виховання студентів, але лише в обмеженому і необхідному для конструктивного вирішення професійно-педагогічних завдань обсязі;

– спеціальний час на систематичне вивчення сутності нововведень і можливостей застосування нових методів, засобів і форм навчання і виховання студентів при викладанні галузі науки приділяють лише окремі респонденти (4 %, в основному, соціологи, лінгвісти й психологи), у той час як їхній переважний масив (96 %) концентрований значною мірою на традиційному підході до організації навчально-виховного процесу у вищій школі;

– респонденти (73 %) констатують, що вмотивовують до обов'язкового застосування нових засобів, методів і форм навчання та виховання, до вивчення нових спецкурсів, елективних дисциплін і практикумів, самостійного вивчення відповідної навчально-методичної літератури, аналізу прикладів, що містить передовий педагогічний досвід; кожний п'ятий ставиться до цього нейтрально, а решта з них узагалі не звертає на це спеціальної уваги (політологи, філософи);

У результаті обробки набутих емпіричних даних констатуємо, що прикінцевим результатом підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі респонденти вважають: педагогічну компетентність/компетенцію (31 %), професійно-педагогічну грамотність (27 %), науково-педагогічну підготовленість (23 %), мотиваційну/психологічну готовність до використання педагогічних інновацій або інноваційної освітньої діяльності (15 %), у той час як 4 % досліджуваних було складно відповісти на це питання. Збагачуючи методичні ресурси навчальних курсів, що викладаються на третьому рівні вищої освіти, доречно систематизувати наукові уявлення аспірантів про педагогічний сенс інноваційного підходу до навчання та виховання сучасного студентства. Так, за отриманими відомостями частка респондентів (кожний четвертий) утрималась від аргументованої відповіді щодо змісту, який вкладається у поняття «готовність до компетентного застосування педагогічних інновацій».

З огляду на результати узагальнення ефективної практики як вітчизняних, так і зарубіжних вищих шкіл щодо цілеспрямованої підготовки аспірантів до інноваційної діяльності, вдосконалюючи методику викладання теоретичних навчальних курсів та практико-орієнтованих занять із аспірантами, доцільно вмотивовувати їх до складання власного портфоліо, де були б систематизовані творчі знахідки педагогів-майстрів, які працюють у сучасному виші.

У результаті вивчення сутності зазначених вище феноменів, які знайшли певне відбиття в науковій літературі [5, с. 23-29; 6, с. 133], а також їх зіставлення між собою, встановлено, що при підготовці майбутніх викладачів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі дослідники здебільшого ґрунтувалися на засадах професійно-діяльнісного, контекстного та компетентнісного підходів, не враховуючи більш високий рівень її організації на суто

демократичних та гуманістичних засадах, що відбивають особливості розвитку у них вищих психічних функцій – інноваційного педагогічного мислення та інноваційної педагогічної свідомості.

До викладеного вище додамо ще й таке: врахувавши здобутки науковців у зазначеній проблемі (Л. Антонюк, О. Попова, Р. Цокур та ін.), а також саморефлексія практики у цьому плані, дає підстави стверджувати, що ще й досі невикористаними залишаються ресурси практико-орієнтованого навчання аспірантів в аспекті систематизації їх уявлень про основи педагогічної інноватики та новітні технології практичної реалізації творчих ідей викладачів-новаторів.

До того ж, вважаємо, що прикінцевим соціально та особистісно значущим продуктом професійно-педагогічного становлення аспірантів упродовж їхнього навчання в аспірантурі в умовах інноваційних змін, що відбуваються в освітній сфері, є потенціал професійного саморозвитку аспіранта в якості суб'єкта інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі.

Перспективи подальшого дослідження лежать у площині розробки методичних засад реалізації індивідуального підходу до аспірантів як суб'єктів інноваційних дій, що дозволить, з одного боку, повноцінно зреалізувати індивідуальну траєкторію особистісно-професійного зростання аспірантів, а з іншого, збагатити інноваційний потенціал їхнього наукового дослідження.

1. Положення «Про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів» // Інформаційний зб. МОН України. – К., 1999. – С. 32-40.
2. Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні засади проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.
3. Дука Н. А. Педагогическое проектирование как условие подготовки будущего учителя к инновационной деятельности: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Н. А. Дука. – Омск, 1999. – 288 с.
4. Грабарь М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.
5. Проворос А. О роли магистратуры и аспирантуры в подготовке научно-педагогических кадров / А. О. Проворос // Высшее образование в России. – 1999. – № 2. – С. 23-29.
6. Хомерики О. Г. Системное управление инновационными процессами в общеобразовательной школе: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / О. Г. Хомерики. – М., 1996. – 272 с.

Бухниева Е. А., Банкул Л. Д. Методические аспекты подготовки аспирантов к инновационной деятельности в высшем учебном заведении.

В статье освещена устойчивая отечественная система подготовки научно-педагогических работников через аспирантуру. Доказывается, что остаются проблемы, решение которых значительно повлияло бы на улучшение состояния подготовки научных кадров через аспирантуру, в частности, в аспекте качества их подготовки к инновационной деятельности.

Ключевые слова: аспирантура, научно-педагогические кадры, организация учебной деятельности аспирантов, инновационная педагогическая деятельность.

Bukhnieva O. A., Bankul L. D. The Analysis of the State of Postgraduate Students' Preparation for Innovative Activity in Higher Educational Institutions.

In Ukraine, there is an integral academic staff preparation system through postgraduate education capable of meeting the needs of the state highly-qualified in staff. At the same time there are problems which might, if solved, significantly improve the state of academic staff preparation system through postgraduate education, in particular, in the aspect of ensuring the quality of their preparation for innovation.

Key words: postgraduate education, academic staff, postgraduate students' studying activity organization, innovative pedagogic activity.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК 378.013

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ІНТЕГРАЦІЇ ЗМІСТУ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОГО ПРОФІЛЮ**

І.Є. Галушак

*кандидат економічних наук, доцент,**Прикарпатський національний університет ім. В. Стефаника*

У статті обґрунтовано концептуальні засади інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю. Розглянуто необхідність впровадження міждисциплінарної інтеграції у систему підготовки майбутніх економістів. З'ясовано, що саме інтеграція змісту професійної підготовки є ефективним засобом формування творчої особистості фахівця. Доведено виняткову важливість інтеграції знань у створенні науково-теоретичного підґрунтя процесу формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

Ключові слова: *інтеграція, міждисциплінарність, міждисциплінарна інтеграція, зміст професійної підготовки, майбутні фахівці економічного профілю.*

Висока якість підготовки сучасного фахівця забезпечується інтеграцією його фундаментальних та спеціальних знань із практичною підготовкою. Така інтеграція передбачає орієнтацію професійної освіти не тільки на засвоєння визначеного обсягу знань, але і на розвиток особистості, її пізнавальних і творчих здібностей, підготовку до самостійної діяльності й особистої відповідальності майбутніх фахівців, зокрема економічного профілю.

Нині уже очевидно, що нова цивілізація має починатися не з нової економіки, а з оновлених наукових знань, підходів, більш досконалих освітніх програм. Вимоги до якості професійної освіти змінюються з розвитком суспільства, економіки, науки. Глобалізаційні та євроінтеграційні процеси в Україні актуалізують інноваційно-інтелектуальну модель економіки. Досвід впровадження стандартів у економічній освіті показує, що вони не певною мірою відповідають особливостям формування професійної й ефективної системи економічного управління, що ускладнює інтеграцію в європейський освітній простір. Зокрема, крізь призму компетентнісної парадигми якість професійної освіти розглядається як комплекс характеристик результатів освітнього процесу, що визначають послідовне формування професійної компетентності, організаційної культури, здібностей до самоосвіти. У більшості випадків навчальні плани підготовки фахівців економічного профілю перевантажені дисциплінами, які часто непов'язані між собою логічно та не узгоджено викладаються в часі, а також недостатньо оперативно оновлюється зміст професійної підготовки фахівця.

У вітчизняній та світовій педагогіці накопичено значний науковий фонд з проблеми інтеграції (В. Буданов, О. Білик, С. Гончаренко, І. Козловська, О. Князева, В. Сидоренко та ін.), з систематизації наукових уявлень про міждисциплінарну інтеграцію (М. Антонов, М. Данилов, І. Огородніков, Л. Кулагіна, В. Максимова, Г. Юрков та інші), з своєрідності професійної підготовки фахівців економічного профілю (І. Каленюк, С. Мочерний, О. Падалка, Р. Костенко та інші). Водночас поза увагою дослідників залишилось обґрунтування концептуальних засад інтеграційного підходу як засобу формування системи підготовки фахівців економічного профілю.

Мета статті – обґрунтувати концептуальні засади інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців саме економічного профілю.

На сучасному етапі розвитку освіти і науки набуває особливої актуальності проблема загальнонаукової методології, де поряд із процесами диференціації наукового знання за галузями, важливою стає його інтеграція. Висока насиченість змісту освітньо-професійних програм підготовки майбутніх економістів дисциплінами, які вивчають досить різні галузі знань, породжують проблему неузгодженості різних сфер пізнання. Особливо гостро це виявляється при вивченні профільних та вибіркових наукових дисциплін.

У контексті заявленої проблеми спробуємо здійснити деякі термінологічні уточнення. Зауважимо, що нами розглядаються інтеграція та міждисциплінарність як наукові феномени.

Інтеграція – це створення нового цілого на основі виявлення однотипних елементів і частин у кількох раніше різних одиницях, пристосування їх у раніше неіснуючий моноліт особливої якості [3, с. 58].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови зазначається, що «інтеграція – це доцільне об'єднання та координація дій різних частин цілісної системи» [1, с. 401]. Словосполучення «інтеграція навчання» у Педагогічному словнику тлумачиться як «відбір та об'єднання навчального матеріалу з різних предметів з метою цілісного, системного й різнобічного вивчення важливих наскрізних тем (тематична інтеграція); це створення інтегрованого змісту навчання – предметів, які об'єднували б в єдине ціле знання з різних галузей» [2, с. 16].

Ми вважаємо інтеграцію найвищим рівнем взаємодії наукових знань, оскільки вона містить усі аспекти результату як синтез (утворення нової якості), але водночас зберігає індивідуальні ознаки інтегрованих елементів. Ця обставина забезпечує можливість зворотного процесу диференціації на кожному з етапів інтеграції знань.

На наш погляд, власне інтеграція знань є теоретичною науковою основою для формування змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю, в умовах посилення уваги до інтелектуального капіталу сучасного суспільства де набуває надзвичайно великого значення когнітивна діяльність людини.

Уточнимо дослідницьку позицію щодо поняття «міждисциплінарність» і різні підходи його визначення. Так, у словнику Вебстера [8] подано таке визначення: «міждисциплінарність включає дві або більше академічних наукових дисциплін». У словнику «Ворднет» Принстонського університету вказано, що міждисциплінарність – це співпраця двох або більше предметних галузей [7]. У словнику «Вікіпедія» даний термін відносять до освіти та навчання і визначають як особливість знань, які перетинають кілька встановлених дисциплін або традиційних галузей знань.

Американський учений соціолог Еверет Х'юз визначає міждисциплінарну програму навчання як таку, що «об'єднує кілька предметів в один активний проект». Термін «міждисциплінарний» часто використовують в освітній сфері, коли дослідники двох і більше дисциплін об'єднують у загальний фонд свої підходи і трансформують їх так, щоб вони стали прийнятними для вирішення певних освітніх проблем. Міждисциплінарність включає розгляд предмету з різних сторін і різними методами, пронизуючи дисципліни й утворюючи новий спосіб розуміння предмета.

Розглянемо специфіку використання міждисциплінарного підходу у професійній підготовці саме майбутніх економістів. Зазначимо, що сучасні вимоги до якості вищої освіти безпосередньо пов'язані з необхідністю досягнення результатів у пріоритетних напрямках розвитку науки, технологій і техніки. Відомо, що наукові і технологічні прориви здійснюються, як правило, на межі наук, у результаті комплексних досліджень об'єктів і пов'язаних з ними проблем. При цьому під міждисциплінарними дослідженнями здебільшого розуміється комплексне вивчення єдиного предмета досліджень представниками різних наукових дисциплін.

Міждисциплінарність розглядається як форма організації наукового знання, заснованого на певних зв'язках між науковими дисциплінами (галузями знань), методами і технологіями, що забезпечують розв'язання комплексних науково-технічних проблем; характеризується властивостями інтегративності дисциплін, що передбачає перенесення методів досліджень з однієї дисципліни в іншу. Отож, міждисциплінарність вимагає синтезу одержаних результатів у рамках різних наукових дисциплін.

У системі вищої освіти формування фахових компетенцій випускників в різних галузях знань, пов'язаних із здійсненням міждисциплінарних досліджень, забезпечується міждисциплінарними освітніми програмами. Основною ознакою міждисциплінарності освітніх програм є їх широкопрофільна підготовка. Міждисциплінарність освітніх програм ґрунтується на інтегрованих наукових напрямках, що виникли на межі наук. Проте нині українські виші готують, головним чином, вузьких фахівців у конкретних галузях професійних знань, які не мають достатнього спектру компетенцій для ефективної наукової й інноваційної діяльності у рамках стратегічно важливих напрямів розвитку науки.

У сучасних соціально-економічних умовах актуальним завданням є підготовка конкурентоздатних фахівців – творчо мислячих, які володіють ефективною методологією науково-дослідницької і виробничої діяльності на межі галузей наукових знань. Тому перспективним напрямом розвитку системи професійної підготовки є розширення міждисциплінарних освітніх програм.

Проектування міждисциплінарних освітніх програм повинно ґрунтуватися, передусім, на принципах інтеграції змісту освіти в різних предметних галузях, профілях, напрямках підготовки. Основою для інтеграції є освітні програми системи вищої і післядипломної освіти. Під інтегрованими міждисциплінарними освітніми програмами розуміємо програми, що реалізуються за інтегрованими навчальними планами. Як переконує практика вищої школи, застосування різних інструментів інтеграції декількох освітніх програм підготовки зумовило відмінність видів інтегрованих освітніх програм.

Інтеграція може бути і в межах освітніх програм одного освітньо-кваліфікаційного рівня, що належать до різних предметних галузей знань, коли реалізується паралельне навчання за інтегрованими програмами (так звані дуальні програми), наприклад: бакалавр різних напрямів підготовки.

Інтеграція може бути в межах декількох освітньо-кваліфікаційних рівнів, коли відбувається послідовне навчання за інтегрованими програмами підготовки, наприклад: бакалавр одного профілю – магістр іншого профілю підготовки.

Отже, послідовні інтегровані програми будуються на принципах інтеграції предметної галузі підготовки, узгодженості змісту, форми і періодів навчання. Основною метою таких програм є розширення фундаментальної підготовки випускників ВНЗ, формування додаткових компетенцій, необхідних для вирішення комплексних фундаментальних і прикладних завдань на межі суміжних галузей знань. Прикладом можуть слугувати дисципліни «Господарське право» та «Міжнародне право», які є на усіх економічних спеціальностях та здійснюють правову підготовку студентів. Основна їх мета – здійснити правову підготовку, спрямовану на формування інтелектуального потенціалу висококваліфікованих працівників, що опанували основи теоретичних знань у сфері міжнародного права, необхідні для майбутньої трудової діяльності. Зміст курсу також включає формування у майбутніх економістів сукупності стійких знань із правового регулювання майнових та управлінських відносин між суб'єктами господарювання.

Інтеграція змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю виступає як засіб формування його творчої особистості. Концепція підготовки фахівців нового типу вимагає володіння наскрізним багатоваріантним циклом творчої праці від пошуку нових принципів та ідей до розробки і впровадження в життя і виробництво нової техніки, нових технологій на основі максимальної автоматизації процесів обробки інформації та їх практичної реалізації [5]. Головна мета навчальних дисциплін – підготувати і сформувати спеціалістів зі своєю «індивідуальною системою» творчого мислення.

Суспільна проблема формування творчо мислячого фахівця визначає сутнісний зміст інтеграції як дійового педагогічного засобу. Інтеграція знань потребує творчого, прогностичного підходу, врахування особливостей параметрів знань; виявлення специфіки структурування предметних та інтегрованих знань; передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція сприяє виробленню професійного мислення, оскільки психологічні основи професійного навчання пов'язані з формуванням інтегративних понять, умінь і навичок узагальненого характеру.

Зауважимо, що багаторівневість реалізації інтегративного підходу до змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю передбачає виділення відповідних рівнів інтеграції [6, с. 14]: загальнонауковий, міждисциплінарний, міжцикловий та внутрішньодисциплінарний. На загальнонауковому рівні інтегративні горизонтальні зв'язки простежуються у всіх трьох циклах: загальноосвітньому, загальнопрофесійному, професійному.

Основним засобом реалізації горизонтальної складової інтеграції служить встановлення міждисциплінарних і міжциклових зв'язків, що забезпечують цілісність, системне уявлення про галузь. Вертикальні інтегративні зв'язки в структурі змісту циклів простежуються й за напрямками: розробки наукових ідей у змісті предметів загальноосвітнього циклу з виходом на категорію інтеграції у загальноосвітній підготовці; технічного та технологічного втілення ідей на практиці у змісті предметів загальнопрофесійного циклу з виходом на категорію інтеграції у змісті загальнопрофесійних дисциплін; практичної реалізації наукових ідей у матеріальному виробництві у змісті професійних модулів професійного циклу з виходом на категорію інтеграції у змісті професійного циклу. Внутрішньодисциплінарний рівень інтеграції змісту професійної підготовки характеризується планомірним переходом від загальних закономірностей інтеграційних процесів у навчальному пізнанні до часткових, методичних.

На наш погляд, більш теоретично обґрунтованим до виділення рівнів інтеграції є підхід, який відповідає рівням формування змісту освіти за В. Краєвським [4, с. 40-47]. На рівні загального теоретичного представлення зміст освіти виступає як уявлення про склад (елементи), структуру (зв'язки між елементами) і функції соціального досвіду в його педагогічному трактуванні: склад пізнавальної діяльності, фіксований у формі її результатів – знань; здійснення відомих способів діяльності – у формі умінь діяти за зразком; творчої діяльності – у формі умінь приймати нестандартні рішення у проблемних ситуаціях; здійснення емоційно-ціннісних відносин – у формі особистісних орієнтацій. Ці елементи утворюють структуру змісту, вони взаємопов'язані таким чином, що кожен попередній елемент служить передумовою для переходу до наступного. На рівні навчального предмета конкретизується уявлення про склад змісту освіти, визначаються його місце і функції у педагогічному процесі. На рівні навчального матеріалу реально наповнюються елементи змісту, позначені на першому і другому рівнях. На четвертому рівні зміст освіти існує не в проекті, а в педагогічній дійсності, всередині практичної діяльності навчання. На п'ятому рівні зміст виступає як кінцевий результат навчання, стає надбанням особистості студента. На кожному рівні зміст представлено як систему за головними її характеристиками: складом, структурою і функціями.

На наш погляд, викладений вище підхід слугує основою для побудови окремих моделей інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю.

Зазначимо, що останнім часом все більшого поширення при підготовці фахівців економістів набувають так звані міждисциплінарні програми та інтегровані курси. Бурхливий розвиток науки і техніки робить вузьку спеціалізацію у ряді випадків неприпустимою. Тому підготовка висококваліфікованих фахівців часто вимагає впровадження особливих навчальних програм, що базуються на міждисциплінарному підході. Як засвідчує практика, міждисциплінарні програми і курси забезпечують необхідну багатопрофільність професійної підготовки економістів.

Пошук ефективних форм і методів формування професійних компетентностей майбутніх економістів у процесі навчання визначив головне завдання – посилити міждисциплінарну інтеграцію навчальних дисциплін.

Аналіз міждисциплінарних освітніх програм, які реалізуються провідними вітчизняними університетами, показав, що в основі їх розроблення лежать принципи інтеграції освітньої і дослідницької складових. Інтеграція передбачає не просте додавання окремого змістовного блоку для розширення компетенцій, що формуються, а одержання двох різних професійних кваліфікацій. Інтегрований навчальний план забезпечує оптимізацію управління навчальним процесом.

Цікавим та ефективним, на нашу думку, є створення й реалізація курсу «Управління економічною безпекою бізнесу» для спеціальності «Менеджмент організацій та адміністрування» та «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності». Вивчаючи даний курс, студенти вчаться оцінювати потенціал економіко-правових умов та ризиків укладання міжнародних комерційних контрактів; планувати та бюджетувати контрактну діяльність; організовувати зовнішньоекономічну контрактну діяльність та складати міжнародні комерційні контракти; контролювати виконання та оцінювати ефективність контрактів, аудиту контрактної діяльності; коригувати напрями контрактної діяльності тощо.

Іншим є інтегрований курс «Управління фінансовими ризиками». Відомо що на ринку праці серед економістів, працівників фінансових служб, бухгалтерів і менеджерів найбільш затребуваними є фахівці, які обізнані з основами права. Тому знання права є однією з важливих умов майбутньої успішної професійної діяльності. Метою вивчення курсу є формування системи теоретичних і практичних знань студентів щодо забезпечення ефективного управління фінансовими ризиками шляхом навчання основам правових та економічних аспектів управління; вивчення основних понять системи правової діяльності, що має безпосереднє відношення до фінансових ризиків; складових міжнародної системи впливу на фінансові ризики.

Отже, наведені інтегровані навчальні курси у системі економічної освіти сприяють поглибленню знань із різних навчальних дисциплін, і як наслідок, сприяють активізації розумової і пізнавальної діяльності студентів.

Вивчення вітчизняної практики і світового досвіду показало, що використання інтегрованих міждисциплінарних освітніх програм та курсів забезпечує ефективну модернізацію системи професійної підготовки наукових кадрів відповідно до вимог ринку праці.

До подальших відносимо дослідження та розробку шляхів реалізації концептуальних засад інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх економістів у конкретних умовах навчального процесу.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
3. Короткий термінологічний словник з педагогіки / Укладач С. Г. Мельничук. – Кіровоград, 2004. – 58 с.
4. Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
5. Кузнецов Ю. М. Концепція розвитку творчої активності майбутніх фахівців / Ю. М. Кузнецов // Інформаційний вісник АН ВШ України. – 2003. – № 3 (11-16). – 99 с.
6. Попова Г. Г. Конструирование интегрированного содержания образовательных программ в учреждениях системы начального профессионального образования : автореф. дис. на соискание уч. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Г. Г. Попова. – Владивосток, 2011. – 26 с.
7. WordNet Search. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://wordnetweb.peinceton.edu/perl/webwn>.
8. Interdisciplinary. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/interdisciplinary?show=0&t=136811091>.

Галушак І. Є. Концептуальные основы интеграции содержания профессиональной подготовки будущих специалистов экономического профиля.

В статье обоснованы концептуальные основы интеграции содержания профессиональной подготовки будущих специалистов экономического профиля. Рассмотрена необходимость внедрения междисциплинарной интеграции в систему подготовки будущих экономистов. Выяснено, что именно интеграция содержания профессиональной подготовки является эффективным средством формирования творческой личности специалиста. Доказана исключительная важность интеграции знаний в создании научно-теоретической основы процесса формирования содержания профессиональной подготовки будущих специалистов экономического профиля.

Ключевые слова: интеграция, междисциплинарность, междисциплинарная интеграция, содержание профессиональной подготовки, будущие специалисты экономического профиля.

Galushchak I. Y. Conceptual basis of integration of content of professional preparation for future economic profiles.

The article substantiates the conceptual principles of integration of the content of professional training of future specialists of the economic profile. The necessity to introduce of interdisciplinary integration into the system of preparation of future economists is considered. It is revealed that the integration of the content of vocational training is a means of forming a creative personality of a specialist. It is proved that the integration of knowledge is a theoretical scientific basis for the formation of the content of professional training of future specialists in the economic field.

Key words: integration, interdisciplinary, interdisciplinary integration, content of vocational training, future specialists of economic profile.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К.М.

УДК 378.147

**ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ПРИ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ТЕХНОЛОГІЙ**

І.В. Гевко

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка*

У статті розглянуто проблему підвищення якості підготовки майбутніх учителів технологій. З'ясовано ключові проблемні питання щодо якості вищої освіти в Україні. Визначено, що підвищення ефективності традиційної системи відбувалося передусім шляхом впровадження нових підходів до методики проведення лекцій, семінарів, практичних занять, а також використання засобів мультимедіа. Доведено, що за сучасних умов саме викладач технологій повинен володіти так званим «інноваційним компонентом».

Ключові слова: педагогічна освіта, інноваційні технології, якість освіти, вчитель технологій, професійна компетентність, ефективність навчання.

В Україні, як і в більшості пострадянських країн, система освіти лишається закритою, вимоги до якості освіти висуваються та перевіряються галузевим методом, тобто профільним міністерством, і це одна з головних проблем. Відсутність безпосереднього спілкування між замовником освітнього продукту та виконавцем майже відсутня, а це означає що мало враховуються потреби ринку праці. Тобто замовники освітнього процесу, а саме профільні організації, студенти, громадські установи та ін., безпосередньо не беруть участі у забезпеченні підвищення якості освіти, хоч і мають на це право.

Освіта є одним з головних чинників людського розвитку та соціально-економічної стабільності держави. Головною умовою такої стабільності, є якісна підготовка висококваліфікованих фахівців, у т. ч. і майбутніх вчителів технологій, тобто освіта повинна перейти із кількісної площини в якісну, і це головна умова.

Актуальність дослідження обумовлена й тим, що в умовах євроінтеграції, а також приєднання України до Болонського процесу, реформування системи вищої освіти максимально повинно відповідати освітнім європейським стандартам.

Питання застосування сучасних інноваційних технологій в освітній процес розглядаються у наукових працях Н. Абашкіної [1], О. Адаменко [2], В. Базової [3], В. Безпалька [4], О. Гохберга [5], Р. Гуріна [6], І. Дичківської [7]. Вивченням педагогічної інноватики займалися О. Євдокимов [8], Ю. Завалевський [9], В. Калініна [10]. Нові педагогічні технології, творчо запозичені чи розроблені, виявилися недостатньо адаптованими до сучасних змін у системі вищої освіти України як з об'єктивних, так і з суб'єктивних причин, про що зазначається у змісті численних наукових публікацій С. Карпенчук [11], К. Корсака [12], А. Нісімчука [13] та ін.

Ми поставили за мету конкретизувати деякі шляхи підвищення якості освіти сучасного вчителя, технологій через залучення сучасних інноваційних технологій.

Головною складовою освітнього процесу є забезпечення якості та управління освітою. Контроль якості освіти, тобто підготовки висококваліфікованих спеціалістів, необхідний в першу чергу для виявлення слабких сторін в навчальному процесі. ВНЗ необхідно систематично проводити самоконтролі навчального процесу, що відповідає стандартам та вимогам Міністерства освіти, з метою підвищення та удосконалення якості освіти. Ще одним кроком підвищення якості освіти є безпосереднє спілкування з замовниками освітнього процесу, а також анкетування студентів (щодо вдосконалення освітнього процесу) та перехід на кредитно-трансферну систему навчання та ін.

Пріоритетними напрямками вирішення проблем якості вищої освіти України є наступне. Кожний процес взаємодіє з зовнішнім середовищем. Існує два основних підходи взаємодії з зовнішнім середовищем, державний (на основі загальнодержавних принципів, цілей і завдань) і вільного вибору (вільного вибору людей). Процеси які контролює та проводить держава – це формалізовані процеси в освіті, на них діють адміністративні механізми управління. Процеси, які контролює суспільство, це механізми вільного вибору, яка характерна для формальних та неформальних процесів.

Підґрунтям сучасної системи формування якості освіти в Україні є спадкова радянська система, коли контроль якості освіти здійснювався адміністративно-командними методами, і це було цілком логічно, тому що єдиним споживачем освітніх послуг була держава. Таким чином, сучасна система освіти отримала в спадок елементи, які працювали за умов адміністративного управління радянських часів і мали формальні процеси і процедури проведення.

Щодо формування Європейської системи освіти, бачимо зовсім протилежну картину, її формування відбувалось в умовах природнього відбору, коли вимоги до якості освіти ставилися споживачами освітнього продукту – студентами, галузями, підприємствами, роботодавцями.

Висока якість освіти, яку повинен забезпечувати ВНЗ, є головним престижем навчального закладу та визначає конкурентоспроможність вищої освіти даного вишу на державному та європейському ринку праці.

Як відомо, Болонський процес передбачає, принцип автономності ВНЗ тобто вся відповідальність за якість освіти лягає на вищий навчальний заклад. Існує декілька підходів до оцінки якості освіти вищого навчального закладу – на базі експертних оцінок (рівень вузу, репутація), рейтинговий (за об'єктивними реальними показниками), і загальний [12, с. 12].

Забезпечення ефективної якості вищої освіти є багатоаспектним і повинно включати такі ресурси: кадрові, матеріальні, інноваційні, фінансові, інформаційні, навчально-методичні, технічні, дослідницькі тощо. Не менш значущими є й умови організації та проведення навчального процесу, який би максимально відповідав сучасним запитам національної та світової економіки та освіти. Необхідне також запровадження контролю роботи ВНЗ на всіх етапах навчання та перевірки якості навчання спеціалістів на всіх рівнях від локального до національного і міжнародного.

Аналіз науково-педагогічної та методичної літератури засвідчує те, що термін «педагогічна технологія» використовується у більш ніж 300 визначеннях, залежно від того, якою автори уявляють структуру та які компоненти освітнього процесу виокремлюють. Так, наприклад, згідно зі словником С. Карпенчук, «технологія – це сукупність процесів певної виробничої галузі, а також науковий опис засобів виробництва» [16, с. 87].

Технологія (від грец. *techné* – мистецтво, майстерність, уміння, від грец. *logos* – слово, вчення) – сукупність методів, задіяних у будь-якому процесі [18, с. 57]. Звідси, педагогічна технологія – це сукупність норм та педагогічних прийомів і засобів впливу на навчання і виховання та розвиток особистості.

Технологію навчання Р. Гурін розуміє як цілеспрямоване використання, у комплексі чи окремо, предметів, прийомів, засобів, подій чи відносин для підвищення ефективності навчального процесу [6, с. 17].

Зауважимо, що інформаційні технології ХХІ ст. пронизали всі технологічні процеси, як у промисловості, так і в науці та освітній галузі, набуваючи наскрізного характеру. Як наслідок, використання інформаційних технологій відбувається в управлінських процесах, у навчально-методичній, науковій роботі тощо.

Проте діяльність ВНЗ педагогічного профілю в Україні, як стверджують дослідники, докорінно не змінилася: «Нинішній стан підготовки учительських кадрів є незадовільним» [9, с. 213]. Доцільно зауважити, що й через десятиріччя, незважаючи на окремі новації та інформатизацію освітнього процесу, суттєвих змін у бік кардинального поліпшення підготовки фахівців досягнути не вдалося. На необхідності істотних зрушень у системі підготовки педагогів акцентували увагу не лише науковці, а й вчителі-практики [8, с. 127]. Натомість саме освітня галузь «Технологія» на основі проектного методу навчання передбачає не тільки «розбудити» дремаючі творчі задатки особистості, а й створити умови для їх розвитку.

Викладач технології повинен володіти так званім інноваційним компонентом: педагогічною діагностикою, рефлексією навчання, проектуванням освітніх систем, конструюванням навчального процесу, що веде до формування у нього нового педагогічного і технологічного мислення.

Застосування ІТЗ в навчанні посилює взаємозв'язки між дисциплінами, сприяє створенню нових інтегрованих курсів і налагодженню зв'язку між державними стандартами освіти. Комп'ютер повніше враховує діапазон індивідуальних особливостей студентів, а головне – дає можливість здійснювати діалогове навчання [15, с. 147].

Крім того, інформаційні та телекомунікаційні технології надають освіті характер відкритої системи (дистанційне навчання як основа безперервної освіти майбутнього, нові форми спілкування: електронна пошта, відеоконференції, участь в роботі інтернет-форумів і т. д.), що дозволяє збагачувати його перспективним педагогічним досвідом.

Великого значення набуває використання можливостей глобальної мережі Інтернет, що сприяє розширенню освітнього інформаційного простору, наближенню його якісних показників до міжнародного рівня, формування планетарної свідомості. Від майбутніх вчителів вимагається реалізовувати завдання освіти і навчання в нових умовах і інноваційних формах: віртуальної освітньому середовищі, на Інтернет-порталах навчального призначення тощо [18, с. 167].

Наявність широкого спектру мобільних пристроїв і додатків функціонального призначення вимагає від учителя компетентного використання їх в навчальному процесі. Розв'язання цього завдання тісно пов'язане з такими аспектами:

- знанням методик ефективного застосування комп'ютерних програм;
- вміннями застосовувати різні засоби і методи збору, систематизації, опрацювання і передачі первинної інформації для отримання нової якісної інформації стосовно об'єкта, процесу чи явища (Інформаційного продукту);
- інформаційним забезпеченням системи освіти, тобто постачанням для освітніх установ і педагогічних працівників інформаційної, методичної продукції, оснащення засобами і технологіями, заснованими на мікропроцесорній техніці;
- наявністю інформаційної культури як якісної характеристики особистості, що використовує у своїй роботі комп'ютерні інформаційні технології, основою якої є програмний продукт;

Масове застосування новітніх інформаційних технологій в навчальний процес (ІТЗ), заснованих на комп'ютерній підтримці навчально-пізнавальної діяльності, включає:

- розробку і практичне використання науково-методичного забезпечення;
- якісне застосування інструментального засобу в системі комп'ютерного навчання та контролювання результатів навчання;
- комплексне інтегрування цих технологій в наявний навчальний процес та організаційні структури.

Професійне самовдосконалення викладача вишу і майбутніх вчителів технологій нерозривно пов'язане з використанням інформаційно-комунікаційних технологій і дистанційним навчанням. Досвід підготовки майбутніх учителів за допомогою дистанційних форм навчання, що використовуються поряд з традиційними, має багато переваг:

- необмежений доступ до джерел інформації і відсутність проблеми пошуку паперового вигляду інформації;
- вибір індивідуальної траєкторії отримання знань;
- демонстрація динамічних моделей досліджуваних явищ за допомогою комп'ютерного моделювання;
- набуття практичного досвіду, аналізу та оцінки явищ і подій, розміщених у віртуальному середовищі;
- оперативний зв'язок між викладачем і студентом через вбудовані мультимедійні пристрої;
- створення і використання різних систем оцінювання навчальних досягнень.

Отож, основне завдання вчителя технологій – допомогти учневі знайти себе, зробити перше та найважливіше відкриття – реалізувати свій творчий хист, а може бути, й талант.

Одним з головних завдань вчителя технологій в сучасних умовах є пошук оптимальних варіантів планування та організації практичних робіт з метою досягнення вагомого результату у формуванні компетентностей учнів з різних напрямків предмета «Технології». У результаті вивчення предмета «Технологія» учні повинні оволодіти досвідом трудової діяльності, інваріантним для всіх напрямків технологічної підготовки на рівні основної загальної освіти, а застосування ІТЗ підвищить якість наданого вчителем матеріалу.

Підвищенню рівня професійної підготовки майбутніх вчителів технологій сприяють також розміщення відомими вченими світових і національних університетів в мережі Інтернет відкритих і безкоштовних дистанційних курсів і віртуальних лекцій. Тому в перспективі роль викладача вищого навчання повинна зміститися до ролі «вчителя тьютора», «викладача-менеджера», а це й складатиме предмет наших подальших розвідок.

1. Абашкіна Н. В. Развитие профессиональной освіти в Германии (конец XIX–XX ст.): дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Н. В. Абашкіна; Институт педагогикі і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 400 с.
2. Адаменко О. В. Развитие педагогической науки в Украине в второй половине XX ст. (1950-2000 гг.) : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня доктора пед. наук. : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогикі» / О. В. Адаменко. – Луганськ, 2006. – 44 с.
3. Базова В. І. Підготовка викладачів іноземних мов в університетах Німеччини : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Базова Віра Ігорівна ; Нац. авіац. ун-т. – К., 2012. – 20 с.
4. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Монография / В. П. Беспалько. – М. : Народное образование, 1995. – 302 с.
5. Гохберг О. С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у вузі : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. « Теорія та історія педагогикі» / О.С. Гохберг. – К., 1995. – 23 с.
6. Гурін Р. С. Підготовка майбутнього вчителя гуманітарного профілю до застосування нових інформаційних технологій у навчальному процесі загальноосвітньої школи : автореф. дис. на здобуття наук, ступеня канд. пед. наук за спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Р. С. Гурін. – Одеса, 2004. – 21 с.
7. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
8. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів: дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. В. Євдокимов; Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 1997. – 181 с.
9. Завалевський Ю. І. Педагогічні технології підготовки конкурентоспроможного вчителя: навч. посіб. / Ю. І. Завалевський. – Чернівці : Букрек, 2011. – 303 с.
10. Калінін В. О. Інноваційні технології формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови у діалозі культур: навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. О. Калінін; Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 139 с.
11. Карпенчук С. Г. Педагогічна технологія: антропологічний підхід / С. Г. Карпенчук // Рідна школа. – 2001. – № 8. – С. 20-21.
12. Корсак К. В. Нові технології – новий образ світу – нові філософсько-гуманістичні основи педагогикі / К. В. Корсак // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 10-15.
13. Нісімчук А. С. Педагогічні технології у вузі / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, І. О. Смолюк. – К. : Укр. державний педагогічний у-т, 1994. – 124 с.

Гевко И. В. Повышение качества педагогического образования при подготовке будущих учителей технологий.

В статье рассмотрена проблема повышения качества подготовки будущих учителей технологий. Выявлены ключевые проблемные вопросы качества высшего образования в Украине. Определено, что повышение эффективности традиционной системы происходило прежде всего путем внедрения новых подходов к методике проведения лекций, семинаров, практических занятий, а также использования средств мультимедиа. Доказано, что в современных условиях именно преподаватель технологий должен обладать так называемым «инновационным компонентом».

Ключевые слова: педагогическое образование, инновационные технологии, качество образования, учитель технологий, профессиональная компетентность, эффективность обучения.

Hevko I. V. The Improvement of the Quality of Pedagogical Education in the Preparation of Future Technology Teachers.

The article examines the problems of improving the quality of education in the preparation of future technology teachers. The main problems of the quality of education in Ukraine are considered. It is determined that in order to improve the quality of education, it is necessary to involve innovative technologies in the scientific process. The paper notes that the increase in the effectiveness of the traditional system occurred primarily through the introduction of new approaches to the methodology of conducting lectures, seminars, practical classes, and the use of modern technology. In the work it is determined that the technology teacher should have the so-called innovative component.

Key words: pedagogical education, innovative technologies, quality of education, technology teacher, professional competence, teaching effectiveness.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К.М.

УДК 613:37-053.5

**ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ
ЯК ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА (50-90 рр. ХХ ст.)**

І.А. Горобець

аспірантка

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

У статті подано аналіз етапності актуалізації проблеми формування здорового способу життя школярів у 50-90-х рр. ХХ століття. Автором досліджено особливості формування здорового способу життя учнів у окреслений період. Зокрема, на основі проведеного історико-педагогічного пошуку виявлено позитивний досвід і недоліки у збереженні та зміцненні здоров'я молодших школярів саме у другій половині ХХ століття, що сприятиме розробці сучасної стратегії збагачення здоров'я учнів школи першого ступеня.

Ключові слова: здоровий спосіб життя, здоров'я, молодші школярі, гігієнічне виховання, освіта.

Здоров'я людей – головна «візитна картка» соціально-економічної зрілості, культури і успішності цивілізованої держави. Одним із пріоритетних завдань загальноосвітніх закладів України є виховання свідомого ставлення школярів до свого здоров'я та здоров'я оточуючих, формування та закріплення гігієни особистості, збереження та зміцнення всіх складових здоров'я – психологічного, фізичного, соціального, духовного.

Аналіз науково-педагогічних джерел дає підстави стверджувати, що проблема формування здорового способу життя посідає важливе місце в освітній теорії і практиці виховання. Загальні теоретичні питання формування здорового способу життя висвітлені у роботах учених Г. Апанасенка, С. Бондаревського, О. Дубогай, С. Кириленко, В. Новосельського, В. Оржеховської, В. Платонова, О. Сухомлинської та ін.

Мета статті – проаналізувати розвиток проблеми формування здорового способу життя молодших школярів у 50-90-х рр. ХХ століття.

На основі урахування особливостей суспільно-політичного, економічного та культурного розвитку країни, взаємозв'язку державної освітньої політики та суспільно-педагогічного руху, розвитку педагогічної науки, підвищення вимог і розробки нових підходів до формування здорового способу життя особистості науковцями визначено три базові етапи актуалізації проблеми формування здорового способу життя у вітчизняній педагогіці другої половини ХХ ст. А саме: I період (50-60-х рр. ХХ ст.) – окреслення сукупності проблемних питань формування здорового способу життя школярів як педагогічної проблеми; II період (70-80-х рр. ХХ ст.) – інтенсивний розвиток теоретичних засад формування здорового способу життя школярів; III період (90-х рр. ХХ ст.) – акцентуація тих аспектів проблеми формування здорового способу життя, які лежать у площині саме гуманістичних засад педагогічної системи [1].

Так, перший період (початок 50-х рр.) ознаменувався вагогим внеском таких учених, як М. Антропова, В. Волкова, котрі започаткували перші комплексні психолого-педагогічні дослідження, зорієнтовані на виявлення впливу факторів освітнього середовища (насамперед навчального навантаження, включаючи заняття як у школі, так і вдома) на здоров'я учнів (працездатність, ступінь втоми, увага, стан зорових функцій) [2; 3].

Зауважимо, що особливістю цього періоду були вступ Олімпійського комітету Радянського Союзу до Міжнародного комітету (1951 р.), прийняття низки законів і урядових постанов, спрямованих на розвиток фізичної культури школярів. Важливого значення у формуванні здорового способу життя учнів на той час набуває оптимальна організація навчально-виховного процесу школи, що спрямована на збереження та зміцнення здоров'я дітей. Так, лише в 1959 р. на Україні було створено 161 нову школу-інтернат, де у дітей формуються трудові і громадські навички, активізується фізичне виховання [4, с. 4].

На Україні в 1959 році нараховувалось 1570 дитячих консультацій-поліклінік, які доглядали за здоров'ям дітей і надавали їм лікарську допомогу; було 36 тисяч ліжок в лікарнях для лікування хворих дітей. Більше 500 тис. дітей виховувались в дошкільних закладах [4, с. 5].

У 1959-1965 роках у деяких лікарнях м. Києва вивчався стан здоров'я школярів. У розробку ввійшли дані про 65 001 школярів 1959 р. та 107 953 осіб за 1965 рік. Вивчаючи дані про хвороби школярів у 1959 р., ми виявили таку картину: захворювання зубів (43,1 %), порушення осанки (4,5 %), ревматизм (2,7 %), хронічний тонзиліт (1,6 %), аномалії мови (0,85 %) тощо. Перелік

патологій складав 99,6 % усіх відхилень стану здоров'я школярів, виявлених при поглиблених медоглядах.

Аналіз архівних джерел засвідчує, що у 1965 р. стали активно виявлятися такі форми дитячої патології, як плоскостопість, захворювання нервової системи, печінки та жовчних шляхів, органів дихання не туберкульозної етіології, відставання в фізичному розвитку. Отож, порівнюючи отримані результати за 1959 та 1965 рр., дослідники визначили зміни в частотності та розширенні патології у школярів за семирічний період [4].

Важливим засобом формування здорового способу життя у 50-60-х ХХ ст. роках було гігієнічне виховання школярів. Зокрема, в постанові ЦК КПРС і Раді Міністрів СРСР (1968 р.) про заходи дальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи вказується не тільки на те, щоб дати учням міцні знання з основ наук, але й на необхідність піклування школи про збереження здоров'я. У значній мірі цьому сприяє правильна гігієнічна організація навчальної роботи школяра, головне завдання якої полягає в тому, щоб не допускати перевтоми учнів на уроках і швидкого зниження їх працездатності під час виконання домашніх завдань.

Основним чинником у гігієнічній організації уроку вважають його тривалість. Максимально і в першому, і в десятому класі вона становила 45 хвилин. Відтак, цілком передбаченою є потреба в поступовому переході від режиму дитячого садка або домашнього розпорядку дня до шкільного. Таким перехідним етапом мав бути перший клас шкільного навчання дитини. Першокласникам рекомендовано 35-хвилинні уроки, особливо в першому півріччі. Педагогічним радам шкіл надано право встановлювати тривалість уроку в першому класі 35 хвилин. На жаль, на такі вимоги в школах не зважають, пояснюючи це труднощами технічного порядку. Ми погоджуємося з думкою дослідників про те, що працівникам освіти, гігієністам, а можливо й архітекторам слід разом, спрямувати зусилля щодо усунення перешкод, що заважають звести тривалість уроку в перших класах до гігієнічної норми [5].

Слід зазначити, що в цей період пріоритетними завданнями освітніх закладів набула раціональна організація уроку, за якою передбачено чергування праці та відпочинку, запобігання перенавантаженню школярів навчальною та виробничою діяльністю.

На досліджуваному етапі український педагог-новатор В. Сухомлинський в освітньому процесі приділив особливу увагу дітям з особливими потребами. Він застосував термін «ліккарська педагогіка», або «медична педагогіка», головним для якої вважав:

«– щадити легко вразливу хворобливу психіку дитини;

– всім стилем, спосіб шкільного життя відвертати дітей від сумних думок і переживань, пробуджуючи в них життєрадісні почуття;

– ні за яких обставин не дати дитині зрозуміти, що до неї ставляться як до хворої» [6].

Отже, аналізуючи підходи, запропоновані В. Сухомлинським, бачимо, що сьогодні таку науку називають інклюзивною педагогікою, інклюзивною освітою.

Маємо зауважити, що характерною особливістю досліджуваного періоду є недостатня цілісна педагогічна система формування здорового способу життя, яка б допомагала виробленню уваги у молодших школярів, свідомого ставлення до свого здоров'я, прищеплюванню гігієнічних навичок, вихованню інтересу до систематичних занять фізичними вправами. Однією з причин цього вважалось те, що контроль за станом фізичного розвитку школярів покладался на вчителя фізичної культури, а не на весь педагогічний колектив. Унаслідок цього з переходом школярів із класу в клас зростала кількість учнів з порушеннями постави, плоскостопістю, короткозорістю [2].

Другий період (70-80 рр. ХХ ст.) характеризувався інтенсивним розвитком науково-методичних засад формування здорового способу життя школярів.

На державному рівні проводилось обговорення проблеми збереження та зміцнення здоров'я школярів і відображалось у державних документах: Конституції СРСР (1977 р.), Законі «Про реформу загальноосвітньої та професійної школи» (1984 р.), «Комплексній програмі робіт щодо посилення профілактики захворювань та зміцнення здоров'я населення СРСР на період до 1990 року» (1989 р.) тощо.

У цей період Колегією Міністерства освіти УРСР та Комітетом з фізичної культури і спорту при Раді Міністрів Української РСР (1976 р.) було зобов'язано обласні, Київський, і Севастопольський міські відділи народної освіти, спорткомітети здійснити низку заходів, а саме:

– вивчити стан роботи з фізичного виховання та розвитку дитячо-юнацького спорту в загальноосвітніх та спортивних школах, результати діяльності шкіл обговорити на спеціальних засіданнях рад народної освіти і спорткомітетів, на педагогічних радах шкіл і затвердити перелік заходів, у яких передбачено докорінне поліпшення навчальної, позакласної та позашкільної роботи з фізичної культури і спорту;

– рекомендувати відділам народної освіти, керівникам шкіл здійснити, де є можливість, перехід на викладання фізичної культури в 1-3 класах учителями фізичного виховання;

– практикувати в школах проведення семінарів для вчителів 1-3 класів та вихователів груп продовженого дня щодо питань організації та методики занять з фізичної культури;

– вимагати від відділів народної освіти, директорів загальноосвітніх і дитячо-юнацьких спортивних шкіл постійного керівництва та контролю за якістю виконання навчальних програм з фізичної культури, а також поліпшення позакласної і позашкільної спортивної роботи, організаційного зміцнення колективів фізкультурних загальноосвітніх шкіл [7].

У 1976 р. при НДІ педагогіки УРСР створено лабораторію з проблем навчання та виховання дітей шестирічного віку, яку очолювали відомі українські учені М. Богданович, М. Вашуленко, О. Савченко, Н. Скрипченко. Аналіз наукових публікацій засвідчує, що співробітники лабораторії надавали важливого значення організації режиму дня, навантаженню, відпочинку й харчуванню дітей, наполягали на правильному розподілі тижневого навантаження, та складанні розкладу, рекомендували зміст діяльності груп продовженого дня насичувати різноманітними іграми, систематичними фізкультурно-оздоровчими заходами [8].

Значущими в цей період є роботи, присвячені питанню перевантаження першокласників, попередження перевтоми молодших школярів. С. Шамаєва у статті «Про перевантаження першокласників» пропонує запобігати перенавантаженню школярів, урізноманітнити педагогічні прийоми, вводити музичні паузи на уроках, посилити емоційний вплив у процесі навчальної діяльності, використовувати всі можливості для того, щоб заняття переносити за межі класної кімнати. Зокрема дослідниця акцентує на тому, що метою шкільної освіти повинно бути не лише навчання й виховання та оздоровлення учнів [9].

Аналіз звітів обласних (зокрема, Ворошиловградської та Волинської) відділів народної освіти про стан фізичного виховання учнів початкових, семирічних та середніх шкіл засвідчує, що з кожним роком поліпшувалось фізичне виховання у школах (1977 р.). У деяких закладах покращилась якість позашкільної спортивно-масової роботи, що значною мірою сприяло підвищенню спортивної майстерності учнів. Але, на жаль, в більшості шкіл цих областей не було виділено кімнати для проведення занять з фізичного виховання, не обладнано спортивні майданчики відповідно до чинних типових проектів. До обладнання спортивних майданчиків не достатньо залучалися шефські та комсомольські організації, батьківські комітети [7].

Відділу фізичного виховання Міністерства освіти УРСР разом з відповідними відділами Спорткомітету УРСР рекомендовано «в 1977 році розробити програми семінарів для вчителів 1-3 класів і вихователів груп продовженого дня, підготувати методичні розробки для юних інструкторів з спорту, які проводять спортивні заняття з молодшими школярами» [7, с. 20].

Вивчення історико-педагогічних аспектів окресленої проблеми засвідчує, що питання фізичного виховання школярів широко обговорювалося на XVII з'їзді ВЛКСМ і XXII з'їзді ЛКСМУ. Так, у резолюції XVII з'їзду комсомолу зазначалось: «Важливе значення має робота з піонерами і школярами у канікулярний період, її слід спрямувати на зміцнення здоров'я, моральне і фізичне загартування учнів, залучення їх до суспільно корисних справ». Крім того, на постійному піклуванні про здоров'я школярів, їх фізичному загартуванні наголошено в інших документах, зокрема, в постанові травневого Пленуму ЦК Компартії України, «Законі Української РСР про народну освіту», затвердженому останньою сесією Верховної Ради УРСР [10].

80-ті роки XX століття є визначним періодом для людства. Саме тоді створюється новий міждисциплінарний науково-педагогічний напрям «валеологія». Термін запропонований професором І. Брехманом. У 1987 р. науковець випускає першу монографію з окресленої проблеми, в якій зазначалось, що наука про здоров'я повинна бути інтегральною, сформованою на основі екології, біології, психології, медицини, теорії та практики фізичної культури й інших наук [11]. Цього ж року професором Г. Апанасенко в Україні створюється кафедра валеології в Київському інституті вдосконалення лікарів.

Вагоме місце у формуванні здорового способу життя школярів мала школа. Саме 1980 рік став особливим у цьому плані для освіти. Адже тоді почалася підготовка до XXII Олімпіади, викликавши новий розмах фізкультурно-спортивної роботи у школах. Велика увага зосереджувалася на зміцненні бази, будівництві нових майданчиків, створенні широкої мережі спортивних гуртків і секцій. Так, згідно з наказом міністра освіти УРСР № 16 від 22 січня 1980 р., в якому проаналізовано рівень фізичного виховання школярів та визначено конкретні заходи щодо зміцнення навчально-матеріальної бази шкільного спорту, акцентовано увагу на підвищення якості викладання фізичної культури, активізації позакласної спортивно-масової роботи.

У досліджуваній період фізична культура у школі була спрямована на зміцнення здоров'я учнів, їх фізіологічний і фізичний розвиток. Загалом же фізкультурний рух, відображаючи соціальні вимоги розвитку радянського суспільства, на думку дослідників, сприяв збереженню та зміцненню інтелектуального потенціалу країни [10, с. 4]. До того ж позитивним чинником на той час було запровадження нового Всесоюзного комплексу ГПО – багаторічна програма здоров'я радянських людей. Його чотири ступені охоплюють дітей шкільного віку. У багатьох школах проводиться робота під девізом «Кожному випускникові – значок ГПО» [10, с. 5].

На державному рівні у цей період поставлено завдання: перетворити масовий фізкультурний рух у всенародний [10, с. 6].

Зауважимо, що такий стан справ – ототожнення здоров'я дітей з організацією фізичного виховання – пояснюється значною мірою панівною на той час філософією освіти, парадигма якої віддзеркалювала загальне ставлення до здоров'я людини як до чинника відтворення робочої сили, тобто воно розумілося не як самоцінність, а як засіб підготовки відповідного «матеріалу» для виробництва [6].

Таким чином, до кінця 80-х рр. XX ст. в Україні ще не було сформовано комплексної системи щодо формування здорового способу життя, збереження й зміцнення здоров'я молодших школярів.

Третій період (90-ті рр. XX ст.) актуалізації проблеми формування здорового способу життя позначено зміною законодавчої бази України, за якою створено правові передумови не лише для переоцінки самого визначення громадського здоров'я, але й для реформи всієї вітчизняної системи охорони здоров'я.

Приєднання України до Конвенції ООН про права дитини та Всесвітньої декларації про забезпечення виживання, захисту та розвитку дітей (1991 р.) вимагало конкретних урядових дій для створення сприятливих умов розвитку дітей, що вплинуло на важливе ставлення країни щодо питання охорони здоров'я дітей. Отож, розробляється низка документів, в яких здоров'я людини, формування здорового способу життя визначено пріоритетними завданнями: Закон України «Про фізичну культуру і спорт» (1993 р.), Державна програма «Освіта» (1993 р.), «Концепція неперервної валеологічної освіти в Україні» (1994 р.), Національна програма «Діти України» (1996 р.), Комплексна програма «Фізичне виховання – здоров'я нації» (1998 р.), закон України «Про загальну середню освіту» (1999 р.), «Національна програма патріотичного виховання населення, формування здорового способу життя, розвитку духовності та зміцнення моральних засад суспільства» (1999 р.) [1]. До того ж у 90-рр. XX ст. в Україні значної уваги було надано врахуванню світових тенденцій поліпшення стану здоров'я населення через освіту. Серед найважливіших стратегічних завдань національних програм («Освіта. Україна XXI ст.»), «Діти України», «Здоров'я через освіту») були визначені всебічний розвиток людини і становлення її духовного, психічного і фізичного здоров'я.

Розв'язання проблеми формування здорового способу життя школярів у 90-х рр. здебільшого спиралося на основні принципи валеології (збереження, зміцнення та формування здоров'я) [7]. В цей період у загальноосвітніх закладах вводяться навчальні курси «Основи валеології» та «Основи здоров'я».

На досліджуваному етапі у навчальних закладах з'являються нові поняття як «школа здоров'я», «здоров'язберігаючий навчально-виховний процес», «здоров'язберігаючі освітні технології».

Виникнення цих шкіл у вітчизняній системі освіти пов'язане з приєднанням України в 1995 р. до Проекту зі створення «Шкіл здоров'я» (або «Шкіл сприяння здоров'ю»), розробленого в 1991 р. Європейською Комісією, Радою Європи та Всесвітньою організацією охорони здоров'я.

Таким чином, історико-педагогічний опис дозволяє конкретизувати певні недоліки, що вплинули на позитивну динаміку розв'язання проблемних питань формування здорового способу життя молодших школярів у досліджуваній період. По-перше, ефективному розв'язанню набули переважно фізичне й гігієнічне навчання й виховання. По-друге, у школі не було створено цілісної педагогічної системи формування здорового способу життя молодших школярів, яка б сприяла ефективному вирішенню завдань формування здоров'я на різних етапах їх навчання в школі. По-третє, основним завданням держави було визначено перетворення масового фізкультурного руху у всенародний, а не забезпечення збереження й зміцнення здоров'я школярів.

Перспективи подальших наукових розвідок у цьому напрямку полягають у конкретизації критеріїв конструктивності системи формування здорового способу життя молодших школярів в умовах сучасного освітнього простору.

1. Єрмакова Т. Етапи розвитку ідей формування здорового способу життя старшокласників у вітчизняній педагогіці (друга пол. XX століття) / Т. Єрмакова // Педагогіка, психологія, та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорт. 2010. – № 4. – С. 29-36.
2. Антропова М. В. Гигиенические требования к организации уроков труда в школьных учебных мастерских / М. В. Антропова, Л. М. Михайлова, Г. П. Сальникова, Ц. Л. Усищева // Гигиена политехнического обучения. – М. : Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1959. – С. 3-7.
3. Волкова Н. В. Гигиеническое воспитание школьников / Н. В. Волкова. – М. : Медицина, 1973. – 23 с.
4. Недельский В. П. Сдвиги в состоянии здоровья школьников за 1959-1965 гг. / В. П. Недельский, О. М. Цибаровский. – К. : Актуальные вопросы охраны здоровья детей и подростков, 1967. – С. 27-30.
5. Третяк М. А. Гігієнічна організація навчальної роботи школяра / М. А. Третяк // Радянська школа. 1968. – № 11 – С.16-20.
6. Сухомлинська О. В. Думки В. О. Сухомлинського про здоров'я дітей в історичній перспективі / О. В. Сухомлинська // Рідна школа. – 2012. – С. 2-7.
7. Збірник наказів та інструкцій Міністерства освіти Української РСР. – К. : Радянська школа, 1977. – № 1. – С. 24-27.
8. Скрипченко Н. Організація навчально-виховного процесу у 1 класі одинадцятирічної загальноосвітньої школи. Методичні рекомендації / Н. Скрипченко. – К. : Радянська школа, 1988. – 61 с.
9. Шамаєва С. Е. О перегрузке первоклассников / С. Е. Шамаєва // Начальная школа. – М. : Просвещение, 1977. – № 2. – С. 64.
10. Бака М. М. Фізична культура і спорт у школі / М. М. Бака // Радянська школа. – 1980. – № 7(610). – С. 33 – 35.
11. Шувалова И. Н. Сущность и перспективы развития валеологии в начале XXI в. / И. Н. Шувалова // Гуманітарні науки, 2011.– № 4. – С. 110-114.

Горобец І. А. Развитие проблемы формирования здорового образа жизни младших школьников в 50-90 гг. XX века

В статье представлен анализ периодов развития проблемы формирования здорового образа жизни школьников в 50-90-х гг. XX века. Автором исследованы особенности формирования здорового образа жизни учащихся в указанный период. В частности, на основе проведенного историко-педагогического поиска обнаружен положительный опыт и недостатки в сохранении и укреплении здоровья младших школьников во второй половине XX века.

Ключевые слова: здоровый образ жизни, здоровье, младшие школьники, гигиеническое воспитание, образование.

Horobets I. A. Development of the Problem of the Healthy Lifestyle Formation of the Junior Schoolchildren in the 1950s-1990s.

The article gives the analysis of the periods of development of the problem of the healthy lifestyle formation of the junior schoolchildren in the 1950s-1990s. The author studies the peculiarities of the formation of the healthy lifestyle of schoolchildren during this period. In particular, on the basis of the conducted historical and pedagogical research, positive experience and disadvantages in health maintenance and promotion of junior pupils in the second half of the twentieth century have been found.

Key words: healthy lifestyle, health, junior schoolchildren, hygienic education, education.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Плахотнік О.В.

УДК 378.147

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДО ФОРМУВАННЯ ПЕРШООСНОВ ЕКОЛОГІЧНОЇ ВІДПОВІДАЛЬНОСТІ ВИХОВАНЦІВ

Н.В. Граматик

*кандидат педагогічних наук,**Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Гармонізація взаємовідносин людини з природою виступає сьогодні ключовим завданням навчально-виховного процесу різноступеневих закладів освіти. У зв'язку з цим, в умовах реалізації національної концепції виховання дошкільнят є нагальна потреба у формуванні першооснов екологічної відповідальності у вихованців.

У статті висвітлюються деякі аспекти проблематики становлення у вищій школі фахівців, здатних до формування у вихованців першооснов екологічної відповідальності. Доводиться, що результативність екологічного виховання дошкільників значною мірою залежить від готовності до еколого-педагогічної діяльності майбутніх вихователів.

Ключові слова: *екологічна освіта і виховання, екологічне виховання дітей дошкільного віку, готовність до еколого-педагогічної діяльності, екологічна відповідальність.*

Сучасна дошкільна освіта, як перша самоцінна ланка має гнучко реагувати на виклики сьогодення, запити суспільства щодо змін у матеріальному та духовному житті суспільства. Тому, екологічне виховання дошкільників розглядають як один із соціально значимих аспектів взаємодії суспільства і природи у взаємозв'язку з матеріальними, духовними, правовими нормами та національними традиціями.

Питанню екологічної освіти значна увага надається у державних нормативних документах з питань освіти дошкільної ланки, зокрема, у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI століття)» акцентується увага освітян на формуванні екологічної культури дошкільників.

У змісті Закону України «Про дошкільну освіту» одним із завдань дошкільної освіти є виховання екологічно доцільної поведінки дітей.

Узагальнений аналіз нормативних документів та змістове наповнення чинних навчальних програм у сфері дошкільної освіти свідчить, що все більш важливе місце у змісті багатоаспектної роботи з дітьми посідає екологічний компонент.

Так, у Базовому компоненті дошкільної освіти України, де зведено норми і положення щодо переліку компетенцій якими має оволодіти дитина 6 (7) років, в межах освітньої лінії «Дитина в довіллі» акцентовано увагу освітян на екологічному вихованню дошкільників.

Відтак, суттєвого виховного значення набуває екологічний аспект в системі цілісного і загального розвитку дитини; науковцями (Н. Бібік, А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій та ін.) підкреслюється важливість закладання в дошкільному віці фундаменту екологічної відповідальності для набуття у подальшому спеціальних природничих знань та вмінь.

Ефективність екологічного виховання дошкільників значною мірою залежить від педагогічної майстерності вихователя. Проблема формування готовності майбутніх вихователів до формування екологічної відповідальності дошкільників є досить складною і багатогранною. Натомість у ній вбачається особлива актуальність усього спектру питань пов'язаних із важливим положенням класичної професійної педагогіки.

Суттєвим змістовим компонентом професійної підготовки майбутніх вихователів доцільно вважати їх особистісно-професійну готовність до формування першооснов такої якості особистості дошкільника як екологічна відповідальність.

Мета статті полягає у висвітленні найбільш суттєвих методолого-теоретичних орієнтирів щодо дослідження проблеми формування готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до первісного формування екологічної відповідальності дошкільників.

Про значення екологічної освіти і виховання дітей дошкільного віку йдеться в різнопланових наукових дослідженнях, зокрема О. Білан, Н. Горопаха, Л. Іщенко, Н. Лисенко, З. Плохій, Н. Яришева та ін. Окремі аспекти проблеми з акцентом на своєрідність дошкільня висвітлені у наукових розвідках А. Богуш, Г. Волошиної, Г. Гончаренко, Г. Іванової, Г. Марочко, О. Пашенко. Науковці одноставні у визнанні, що екологічне виховання найкраще розпочинати в дошкільному віці, оскільки процес навчання здійснюється в єдності з виховним. Можливість і

успішність саме такої площини дослідження означеної проблеми доведені численними психолого-педагогічними дослідженнями.

Аналіз наукової літератури переконливо свідчить про те, що формування ставлення особистості до світу природи закладаються в дошкільному дитинстві, що підтверджує вагомість цього періоду в екологічному вихованні особистості.

Як свідчить практика, багато проблем пов'язаних з екологічним вихованням підростаючого покоління, що постають перед сучасними працівниками і дошкільних навчальних закладів, обумовлено недостатнім рівнем їхньої готовності до еколого-педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим, особливого значення набуває проблема готовності майбутніх вихователів дошкільних закладів освіти до формування першооснов екологічної відповідальності у вихованців.

Зауважимо, що в концепції розвитку освіти України екологічна константа розглядається як обов'язковий чинник професійної підготовки майбутнього фахівця. Вплив цього чинника виявляється у вдосконаленні всіх складових педагогічного процесу вищого навчального закладу, а відтак, нового тлумачення місця людини в системі «природа – людина – суспільство» з позиції гуманізму і духовності.

Фундаментальні напрацювання щодо підготовки майбутніх вихователів до професійної діяльності зробили Е. Бахіч, Г. Беленька, А. Богущ, Т. Жаровцева, Р. Куліш, В. Логинова, О. Пехота, Л. Поздняк, О. Поліщук, Є. Прохорова, Л. Семущина, Т. Скалосуб, Т. Танько та ін.

Визнані сучасні науковці (Н. Гавриш, О. Гончарова, Е. Карпова, О. Кучерявий, С. Совгіра, О. Сорока) визначають професійну підготовку педагогів як ієрархічну систему, пов'язану з розвитком особистості дітей. Вважається, що еколого-педагогічна пропедевтика при цьому є підсистемою загальної фахової підготовки в тій її частині, що стосується формування підвалин екологічної культури вихованців [9].

Аналіз наукового фонду з проблеми готовності педагогів до здійснення екологічного виховання дітей дошкільного віку засвідчує, що вона виступала предметом наукових досліджень численних вітчизняних та зарубіжних учених (Н. Горопаха, Р. Кондратенко, Л. Крайнової, Н. Лисенко, С. Ніколаєва, З. Плохій, Ю. Сизова, Н. Яришевої).

Так, Н. Лисенко вбачає екологічне виховання дітей дошкільного віку через призму ціннісних орієнтацій. Н. Яришева наголошує на пріоритетності творчого підходу вихователя до процесу ознайомлення дошкільників з природою. Існує думка (С. Ніколаєва) відносно того, що сучасний дошкільний працівник є не лише вихователем, а й носієм знань з різних галузей, зокрема екологічних.

Науковці здебільшого єдині у визнанні, що майбутній вихователь повинен не просто володіти значним обсягом екологічних знань, а бути готовим до формування вмінь та навичок екологічно відповідальної поведінки дошкільників, яка насамперед проявляється у свідомому позитивному сприйнятті природного середовища.

Як переконує практика, багатоаспектна освітня робота з дошкільниками висуває високі вимоги до особистісних якостей і професійної підготовки майбутніх фахівців. З огляду на це постає нагальна потреба пошуку нових шляхів підготовки майбутнього вихователя до еколого-педагогічної діяльності, а також поступове вдосконалення професійної майстерності у формуванні першооснов у дошкільників екологічної відповідальності.

Слід зауважити, що нині бути кваліфікованим фахівцем у своїй професійній сфері принципово важливо, але недостатньо, особливо для педагога-вихователя. Саме тому, першочерговим завданням фахової підготовки майбутнього вихователя є забезпечення успішного засвоєння професійно-орієнтованих дисциплін, зміст яких спрямований на формування гуманістично зорієнтованої особистості, здатної оперативно реагувати на динаміку суспільних процесів. Отже, йдеться про нові акценти у професійному становленні вихователя, який є конкурентоздатним.

Сучасна педагогічна наука доводить, що результатом підготовки майбутнього вихователя слід вважати його психолого-педагогічну готовність, що трактується у довідкових джерелах «як особливий стан бажання зробити що-небудь».

У наукових доробках (Т. Жаровцевої, А. Линенко, О. Мороз, І. Підлипняк, Н. Пилипенко та ін.) зазначено, що готовність є важливою умовою успішного виконання будь-якої діяльності, особливо велика її роль у роботі педагога дошкільного закладу.

Цілком погоджуємося з думкою І. Підлипняк, що готовність майбутніх фахівців до роботи з дітьми дошкільного віку буде вища з урахуванням своєрідності і специфіки педагогічної діяльності вихователя в процесі професійної підготовки.

У контексті фахової підготовки, розглядаючи готовність майбутніх вихователів до еколого-педагогічної діяльності як стійку характеристику особистості, доцільно розуміти як складне особистісно-професійне утворення, що на особистісному рівні втілене в екоцентризмі взаємин із природою, а на професійному – дитиноцентризмі еколого-виховної діяльності спрямованої на формування ціннісних орієнтацій у дошкільників.

До того ж, на наше переконання, готовність вихователя до формування екологічної відповідальності в дошкільників має багатокомпонентну структуру.

Шляхом аналізу ознак суто екологічної (Л. Білик, О. Вознюк, М. Заброцький) і професійної (М. Васильєва, І. Зязюн, А. Кузьмінський) видів відповідальності, нам видається у наукових цілях об'єднати їх в одну системну властивість особистості майбутнього вихователя, структурно диференційовану емоційним, когнітивним, динамічним та регуляторним компонентами, пронизаних еко- та дитиноцентричною мотивацією й активністю щодо досягнення результативності еколого-педагогічної діяльності.

Так, емоційний компонент позначений прагненням до позитивного емоційного настрою у взаєминах із довкіллям і бажанням стимулювати у дітей його вияв. Когнітивний складник зумовлений потребою усвідомити свою роль у збереженні природи, якомога більше дізнатися про відповідальне ставлення до неї, бажанням озброїти дошкільнят необхідними екологічними знаннями. Динамічний компонент детермінований потребою оволодіти вміннями й навичками екологовідповідальної поведінки, ціледосягненням формування екологічної відповідальності у вихованців. Регуляторний компонент позначений прагненням до самовдосконалення екологічної відповідальності й мотивацією цільового спрямування педагогічних зусиль на відповідальність за екологічну вихованість дошкільників.

Крім того, проведений нами аналіз конструктивного досвіду вищих шкіл засвідчує, що еколого-педагогічна підготовка майбутнього вихователя передбачає достатньо високий рівень ще й його громадської та професійної відповідальності за стан збереження і охорону навколишньої природи. До того ж екологічна відповідальність простежується саме у конкретній практичній діяльності, спрямованій на збереження природи, формування готовності студентів до екологічного виховання дошкільників.

До вищезазначеного слід додати, що процес формування готовності майбутніх вихователів до здійснення екологічного виховання дошкільників детермінується багатьма чинниками, зокрема: 1) створення цілісного навчального середовища; 2) трансформацією пізнавальної діяльності студентів у професійно спрямовану.

Оскільки дошкільний вік це період початкового становлення особистості, впродовж якого відбувається збагачення ціннісними орієнтаціями, то стає очевидним той факт, що рівень сформованої екологічної відповідальності дошкільнят буде залежати від рівня педагогічної майстерності вихователів, їх загальної і спеціальної підготовки в аспекті екологічного виховання, тобто сформованої професійної готовності до окресленої сфери фахової діяльності.

У зв'язку з цим, особливого значення у підготовці майбутніх вихователів до екологічного виховання дошкільників набувають створення педагогічних умов, спрямованих на оптимізацію фахової природничої підготовки. На нашу думку, цьому сприятиме педагогічно виважене впровадження екологічної складової до змісту гуманітарних навчальних дисциплін, що віддзеркалює вимоги сучасної дошкільної освіти особистості.

Як відомо, екологічне виховання – це цілеспрямована дія на свідомість та поведінку людини з метою формування системи понять, принципів, ціннісних орієнтацій, забезпечуючи необхідними умовами для його розвитку.

Отже, методологічним підґрунтям готовності майбутніх вихователів до формування екологічної відповідальності дошкільників слугують їхні екологічні переконання, світогляд, свідомість і культура.

Усе вищесказане ставить відповідні вимоги до еколого-педагогічної підготовки фахівців дошкільної освіти, як майбутніх носіїв екологічних знань. А метою екологічної освіти і виховання є формування системи наукових знань, поглядів, переконань, які закладають основи екологічно відповідального ставлення особистості до навколишнього середовища. Тому,

важливо, щоб майбутні вихователі в процесі фахової підготовки усвідомлювали не лише важливість формування системи екологічних знань дітей, а й були вмотивовані до творчого пошуку різноманітних форм природоохоронної діяльності.

Як свідчить практика, нагальною потребою еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів є зміна репродуктивних й інформативних методів навчання на продуктивні та творчі, що дозволяє наблизити студентів до майбутньої професійної діяльності, сформувати готовність до вирішення складних еколого-виховних проблем в умовах імітаційного моделювання.

У зв'язку з цим, особливого значення набувають активні методи опанування майбутніх фахівців базових наукових знань, що актуалізує педагогічну технологію контекстного навчання студентів.

Слід зауважити, що контекстним вважається навчання, у якому мовою наук і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання, традиційних і нових, у навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний і соціальний зміст їхньої майбутньої професійної діяльності [4]. Як засвідчує наш досвід, своєрідність і перевага означеного підходу порівняно із традиційним полягає у більш продуктивному розвитку здібностей майбутніх вихователів компетентно виконувати професійні функції, тобто опановувати цілісну професійну діяльність.

До базових навчальних дисциплін, що мають безпосередній вплив на вихователів щодо формування першооснов екологічної відповідальності дошкільників, доцільно, насамперед, відносять професійно-орієнтовані курси («Основи природознавства з методикою ознайомлення дошкільників з природою», «Теорія та методика екологічної освіти дітей дошкільного віку», «Екологія»), тобто ті, зміст яких, має потужний еколого-виховний потенціал, сприяє не лише накопиченню теоретичних знань, а й відпрацюванню практичних навичок у штучно створених умовах педагогічної діяльності.

Не менш важливою доцільно вважати і роль гуманітарних дисциплін у підготовці майбутнього вихователя до екологічної освіти дошкільників. Так, деякі аспекти питання екологічного виховання, принцип природовідповідності висвітлюються у навчальних курсах «Екологія дитинства», «Методика проведення занять з природознавства», «Основи екологічної психології».

Моделюючи предметний зміст майбутньої професійної діяльності на практичних заняттях із природничих навчальних дисциплін, майбутні педагоги усвідомлюють найбільш поширені зразки першооснов екологічної відповідальності в практиці дошкільних закладів. Йдеться, зокрема, про догляд за живими об'єктами у куточку природи, озеленення приміщень дошкільної групи, створення квітника у відкритому ґрунті.

Не менш ефективним видається і такий метод аудиторної підготовки майбутніх вихователів до здійснення еколого-педагогічної діяльності, як проблемно-рефлексивний полілог, метою якого, як відомо, виступає актуалізація можливостей майбутнього вихователя безпосередньо в процесі екологічного виховання дошкільників.

Як засвідчує практика, полілог як метод навчання більш складний, ніж діалог. Він будується на персоналізації позиції кожного учасника і вимагає врахування більшого числа факторів та особисту участь, задля актуалізації суб'єкта навчально-професійної діяльності в процесі екологічного виховання дошкільників.

Необхідно зазначити, що досвід роботи у вищій школі засвідчує про домінування уваги педагогів-викладачів здебільшого на технології засвоєння студентами певної суми фахових знань і вмінь, зокрема, з навчальних природничих дисциплін, тоді як принципово важливим є одночасне формування як системи знань і вмінь, зорієнтованих саме на елементи майбутньої професії, так і виховання екологічно відповідальної поведінки.

Відтак, у процесі фахової підготовки майбутніх вихователів необхідно дотримуватися методології педагогічної синергетики, аксіології та екології, що інтегрують діалектичний підхід, сутність якого полягає у вивченні взаємозв'язків у підсистемі «людина – світ». Так, спираючись на наукові засади, зокрема, синергетики, що забезпечує максимально узгоджену взаємодію учасників педагогічного процесу; аксіології – утвердження цінностей відповідального ставлення до природи та обмін світоглядно-екологічними надбаннями в соціумі; екології – цілеспрямованість педагогічних дій на формування екологічної відповідальності дошкільників та гуманізацію еколого-виховного середовища. Водночас маємо зауважити, що готовність майбутніх вихователів до формування екологічної відповідальності дошкільників забезпечується

не лише теоретичною інформованістю, а й відповідними практичними вміннями, що виражаються:

- у їх здатності усвідомлено користуватися набутими екологічними знаннями;
- сформованістю еколого-педагогічних умінь у практичній діяльності;
- розширення власного індивідуального «екологічного простору».

Наш досвід переконує в доцільності вважати одним із шляхів виховання готовності студентів до здійснення екологічної освіти їх активну екологічну та природоохоронну діяльність.

Принагідно зауважимо, що у психолого-педагогічному контексті, діяльність можна тлумачити по-різному: навчальна, практична, природоохоронна. Наприклад, особливостями навчальної діяльності є організація її педагогом відповідно до вимог чинних навчальних програм.

Щодо природоохоронної діяльності в сучасному вищому навчальному закладі, то її своєрідність полягає у розкритті проблем охорони природи; взаємозв'язку теоретичних знань з практичною діяльністю студентів у цій галузі; включення екологічних аспектів у структуру предметних, спеціальних тем та інтегрованих курсів, які розкривають взаємодію суспільства і природи; поєднання аудиторних занять з безпосереднім спілкуванням з природою (екскурсії, екологічні практикуми, польова практика тощо); поєднання аудиторної, позааудиторної і самостійної природоохоронної роботи [5, с. 158-159].

Як засвідчує практика вищої школи, педагогічно вмотивоване використання естетичної краси природи в позааудиторній роботі зі студентами, відчутно сприяє формуванню почуттів обов'язку і відповідальності за її збереження, стимулює їхню активність у природоохоронній діяльності.

З вищезазначеного можна зробити узагальнення, що різноманітні форми та методи еколого-педагогічної підготовки майбутніх вихователів повинні бути спрямовані, перш за все, на організацію й розвиток їх активної навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності.

Отже, аналітична робота, проведена в контексті проблематики еколого-педагогічної діяльності фахівців дошкільного закладу освіти, дозволяє визначити готовність майбутніх вихователів до формування першооснов екологічної відповідальності дошкільників, а саме відповідального ставлення до природи і природних ресурсів.

Перспективи подальшого дослідницького пошуку лежать у площині формування у майбутніх вихователів здатності до системного використання спостережень і дослідів дошкільників як чинників розвитку їх екологічної відповідальності і важливого аспекту компетентної еколого-виховної діяльності фахівця.

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні // Дошкільне виховання. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.osvita.ua.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: ualib.com.ua/br_563.html.
3. Закон України «Про дошкільну освіту» // Дошкільне виховання. – 1998. – № 9. – С. 3-7.
4. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія та технологія : монографія / В. В. Желанова // Луганськ : Вид-во «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – 505 с.
5. Ключка С. І. Формування екологічної компетентності студентів технологічного університету засобами природоохоронної діяльності : дис. к.п.н. : 13.00.07 / С. І. Ключка. – Черкаси, 2012. – 270 с.
6. Куліш Р. В. Підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до професійної діяльності / Р. В. Куліш // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. – Вип. 1. 45 (106). – 2014. – С. 73-77.
7. Лисенко Н. В. Деякі аспекти вирішення проблеми еколого-педагогічної підготовки фахівців дошкільного профілю у світовій науковій думці / Н. В. Лисенко // Збірник удосконалення професійної підготовки спеціалістів дошкільного профілю / Упор. А. В. Артемова, Н. В. Лисенко. – К., 1996. – С. 93-107.
8. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівнику сільської школи) / [укл. Ю. В. Буган, В. І. Уруський]. – Тернопіль : ТОКІППО, 2001. – 179 с.
9. Трубник І. В. Підготовка майбутніх вихователів до формування екологічно мотивованої поведінки старших дошкільників / І. В. Трубник // Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня к.п.н. – Ялта, 2009. – 23 с.

Грамадик Н. В. Готовность будущих воспитателей дошкольных учебных заведений к формированию первооснов экологической ответственности воспитанников.

Гармонизация взаимоотношений человека с природой выступает сегодня ключевой задачей учебно-воспитательного процесса разноступеневых учебных заведений. В связи с этим, в условиях реализации национальной концепции воспитания дошкольников является насущная потребность в формировании первооснов экологической ответственности у воспитанников.

В статье освещаются некоторые аспекты проблемы становления в высшей школе специалистов, способных формировать у воспитанников основы экологической ответственности. Обосновывается, что результативность экологического воспитания дошкольников в значительной степени зависит от готовности к эколого-педагогической деятельности будущих воспитателей.

Ключевые слова: экологическое образование и воспитание, экологическое воспитание детей дошкольного возраста, готовность к эколого-педагогической деятельности, экологическая ответственность.

Gramatik N. V. Ready for future masters of preschool education units to the formation of first suspension of environmental responsibility in researchers.

Harmonization of the relationship between man and nature is today the key task of the educational process of multi-stage educational institutions. In this regard, in the context of implementing the national concept of upbringing preschool children, there is an urgent need for the formation of the primary focus of environmental responsibility among pupils.

In the article some aspects of the problem of becoming a high school of specialists, capable of forming in the pupils the primary focus of environmental responsibility are highlighted.

It is proved that the effectiveness of the ecological upbringing of preschool children depends to a large extent on the readiness of future educators for the ecological and pedagogical activity.

Key words: ecological education and upbringing, ecological education of children of preschool age, readiness for ecological-pedagogical activity, ecological responsibility.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК 378.1 : 364 : 34

ПРОФІЛАКТИКА ТОРГІВЛІ ЛЮДЬМИ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ЯК СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Л.О. Данильчук

кандидат педагогічних наук, доцент,
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
імені Тараса Шевченка

У статті здійснено спробу розглянути соціальну профілактику торгівлі людьми засобами інформаційно-комунікаційних технологій саме як соціально-педагогічну проблему. Розуміння зазначеної проблеми окреслено через категорію «соціально-педагогічне» в теорії соціального пізнання, парадигми соціального виховання та концептуальні положення соціальної педагогіки.

Ключові слова: торгівля людьми, соціальна профілактика, соціально-педагогічна проблема.

Торгівля людьми – одна з найбільш гострих та резонансних проблем сучасного світу. Світу, де поряд із відкриттям нанотехнологій, як і тисячі років тому, торгують людьми, викрадають та продають дітей, примушують їх працювати у неможливих умовах. Жертвами сучасних форм рабства в усьому світі щорічно стають мільйони людей.

Соціально-політичні перетворення у країнах перехідного типу економіки, до яких належить і Україна, часто призводять до дегуманізації суспільства – спотворення гуманних установок у соціально-політичній сфері, знецінення реального життя людини, приниження прав, можливостей, інтересів особи; звуження умов, можливостей, які забезпечують розвиток і вдосконалення особи; ослаблення правових і політичних гарантій нормальної життєдіяльності і свобод людини, громадянина.

Відсутність правової обізнаності та захищеності наших громадян, які не мають належного рівня та умов життя, призводить до автоматичного включення їх у ситуації ризику потрапляння в тенета торговців людьми, нелегальної міграції, наркотрафіку, примусового донорства та ін.

Явище торгівлі людьми не залишає байдужих сучасних дослідників, у роботах яких започатковано розв'язання даної проблеми. А саме, вітчизняних: А. Алексєєва, О. Бандурка, М. Буряк, Ю. Галустян, М. Євсюкову, Л. Єрохіна, Т. Дорошок, Л. Ковальчук, К. Левченко, І. Трубавіну, О. Удалову, І. Шваб, О. Швед; зарубіжних: Б. Андреса, М. Дотрідж, Е. Пірсон та інших, які вивчають це питання та намагаються знайти шляхи подолання.

Енциклопедично окремі положення профілактики/соціальної профілактики торгівлі людьми та пов'язаних з ними понять представлено в довідковій літературі з соціальної педагогіки та соціальної роботи за редакцією Т. Алексєєнко, М. Головатого, І. Звереві, І. Калачові, Я. Каламінського, А. Левко, І. Козубовської, Л. Мардахаєва, І. Миговича, В. Оржеховської.

Загалом, вважаємо за необхідне зауважити таке: поняття «соціальна профілактика» представлено у соціально-педагогічній літературі певним доробком. Розвиток поняття відбувався як в теорії соціальної педагогіки, так і в соціальній роботі. Проблема торгівлі людьми, хоча і представлена низкою напрацювань, проте існує яскраво виражена потреба в систематизації знань теоретичного та практичного змісту. Інформаційно-комунікаційні технології практично не розглядалися у контексті профілактичної діяльності.

Останнє, насамперед, обумовлює необхідність розглянути соціальну профілактику торгівлі людьми засобами ІКТ як соціально-педагогічну проблему.

Наш науковий пошук засвідчив, що активне впровадження ідей соціальної профілактики в світі здійснювалося за підтримки Міжнародної Федерації соціальних працівників (IFSW), а в Україні – завдяки проекту «Соціальна освіта в Україні», який реалізовувався в кінці 90-х рр. ХХ ст. та діяльності Асоціації соціальних педагогів і соціальних працівників України, Ліги соціальних працівників України, які використовували цей термін. Вважаємо за необхідне зазначити: лише у Законі України «Про соціальну роботу з дітьми та молоддю» від 21 червня 2001 р. № 2558-III уперше офіційно визначено термін «соціальна профілактика» – як робота, спрямована на попередження аморальної, протиправної, іншої асоціальної поведінки дітей та

молоді, виявлення будь-якого негативного впливу на життя і здоров'я дітей та молоді та запобігання такому впливу [1]. Тлумачення терміна узгоджено з науковими школами і НДО, діяльність яких пов'язана з соціальною педагогікою та соціальною роботою та до сьогодні використовується у дослідженнях як одне із базових понять цих наукових галузей.

З метою отримання більш повного уявлення про соціальну профілактику торгівлі людьми засобами ІКТ як соціально-педагогічну проблему, традиційно будемо покликатися на хронологічний перебіг та роздуми вітчизняних і зарубіжних учених щодо зазначеної проблеми.

Як стверджує І. Зверева [2, с. 65], сферу соціально-педагогічних досліджень становить науково-практичний аналіз виховного потенціалу суспільства, напрями його актуалізації, визначення різних форм інтеграції суспільно-виховних зусиль, спрямованих на соціалізацію особистості.

Для розуміння зазначеної проблеми як соціально-педагогічної, звернімося до категорії «соціально-педагогічне» в теорії соціального пізнання. Як доводить О. Складар, поняття «соціально-педагогічне» є таким, що виникло нещодавно; асимілює в собі в знятому вигляді розмаїття уявлень про внутрішні механізми процесів соціально-історичного формування людини. Генеза поняття «соціально-педагогічне» сходить до давніх міфологічних форм пояснення походження людських якостей, властивостей, вмінь, здатностей, способів діяльності та взаємовідносин. Його історичний розвиток включає в себе процеси теоретичного осмислення діалектики природного та культурного, природженого та набутого, індивідуального та суспільного, несвідомого та свідомого, стихійного та організованого в процесах становлення діяльності [3, с. 10]. Тобто, проблема профілактики торгівлі людьми в соціально-педагогічному аспекті передбачає вивчення впливу різних факторів на розвиток людини з метою: щоб вона не скоювала цей злочин, а також, щоб не стала сама жертвою торгівлі людьми.

За міркуваннями О. Складарова [3, с. 12-13], поняття «соціально-педагогічне» виконує різноманітні функції в пізнавально-осмислювальних процесах:

- фіксує реальність існування системно організованих людиноформуючих матеріальних та духовних чинників, процесів (у контексті досліджуваної проблеми – знання і врахування чинників, етапів, подолання проблеми торгівлі людьми та факторів розвитку особистості) та наголошує на їхній антропоствердуючій, гуманізуючій спрямованості (онтологічна та гносеологічна функції) (у нашому дослідженні – пріоритет людського життя, її права, що зумовлюють необхідність соціального аспекту профілактики торгівлі людьми, а не тільки каральний аспект);

- синтезує значення більш вузьких понять: «соціалізація», «окультурення», «виховання», «самовиховання», «самоудосконалення» тощо (у нашій проблемі, передбачає соціально-педагогічну роботу щодо суспільства і особистості з профілактики торгівлі людьми; об'єднання зусиль суспільства й особистості щодо створення умов для розвитку людини);

- є концептом, який орієнтує аналіз процесів життєдіяльності, сприяє виокремленню в них людиноформуючих моментів (логіко-методологічна функція) (вимагає соціальну профілактику торгівлі людьми засобами ІКТ розглядати як: роботу з урахуванням факторів розвитку особистості та спрямовувати цю роботу на інтеграцію зусиль в інтересах життя і розвитку особистості, реалізації її права на життя і захист від експлуатації; як керування факторами соціалізації);

- об'єднує уявлення про механізми й закономірності розвитку людини (інтегративно-методологічна функція) (вимагає дослідження причин торгівлі людьми і причин потрапляння у ситуацію людьми разом із пошуком і реалізацією шляхів захисту і самозахисту у контексті соціальної профілактики);

- є орієнтиром у розумінні, роз'ясненні, тлумаченні сенсу, значенні, ролі історичних, соціокультурних чинників, явищ, подій у якості людиноформуючих детермінантів (інформаційно-культурна, світоглядна, комунікативна функції) (вимагає роз'яснення і широкої соціальної профілактики торгівлі людьми через інформування суспільства про цей злочин і його наслідки та формування суспільної й особистісної відповідальності за нього);

- слугує виділенню орієнтирів, методологічних настанов для комплексу людинознавчих, педагогічних, прикладних соціально-педагогічних дисциплін (методологічно-регулятивна, методологічно-нормативна функції) (у контексті нашої проблеми – необхідність окреслення методологічних орієнтирів дослідження);

- ефективно зараджує переосмисленню відомих раніше теоретичних та методологічних положень, аналізу нових соціокультурних, історичних чинників (у нашому випадку, як використати нові досягнення науки для профілактики, в т. ч. у соціальній профілактиці торгівлі людьми через засоби ІКТ);

- сприяє прирощенню нового знання та виявлення тенденцій майбутнього розвитку (евристична та прогностична функції) (виявлення і інформування населення про нові тенденції, чинники, фактори потрапляння у ситуацію торгівлі людьми з метою її профілактики).

У такому контексті соціальна педагогіка, реалізуючи інтегративну функцію, забезпечує інтеграцію наукових знань про соціальну профілактику торгівлі людьми засобами ІКТ.

Вагомими для підтвердження вищезазначеного є міркування І. Липського, який наголошує, що «Парадигми соціального виховання зумовлені парадигмами розвитку суспільства в той чи інший історичний проміжок розвитку конкретної держави, суспільства...»; «Сутність соціально-педагогічної парадигми соціального виховання полягає у визнанні триєдності соціально-виховних процесів, що відбуваються в різноманітних соціально-педагогічних інститутах соціуму під впливом спеціально-організованої діяльності» [2, с. 60-65]. Це процеси соціального розвитку особистості, це процеси включення людини в соціум і її супроводу, це процеси педагогічно доцільного перетворення цього соціуму. Надалі робиться узагальнення про те, що соціально-педагогічна парадигма соціального виховання передбачає комплексування виховних впливів на людину й середовище її проживання; надання цим впливам несуперечливого характеру та позитивної спрямованості; створення необхідних умов, що забезпечують гуманістичний зміст процесу розвитку особистості й удосконалення в цьому напрямку соціального середовища. Відтак, за таких обставин, дослідників цікавлять соціально-виховні можливості суспільства щодо профілактики торгівлі людьми для впливу на конкретну особистість, оскільки традиційно, профілактика торгівлі людьми розглядається в контексті профілактики злочинів.

І. Зверева зазначає [2, с. 65], що важливим аспектом соціальної педагогіки виступає керування обставинами, які безпосередньо чи опосередковано впливають на вихованців, поєднання цих обставин в оптимальну систему, що забезпечує суспільству необхідний виховний ефект. За умов вищезазначеного, проблема соціальної профілактики торгівлі людьми засобами ІКТ повинна розглядатися в напрямках вивчення причин цього явища в нашому суспільстві, а також через керування обставинами та факторами розвитку особистості, узгодження їх в інтересах людини через спеціальну соціально-педагогічну систему роботи, яка забезпечить неможливість існування негативного явища в суспільстві й неможливість потрапляння людей в ситуацію торгівлі людьми через власну компетентність і свідомість.

Покликаючись на положення обґрунтовані І. Зверевою, І. Липським та О. Скляровим, соціальну профілактику торгівлі людьми засобами ІКТ розглядаємо як один із можливих напрямів соціально-педагогічної діяльності у контексті соціального виховання особистості, з метою розвитку активних стратегій поведінки та для підвищення потенціалу особистісних ресурсів, що допомагають подолати проблему.

Отже, здійснений науковий пошук дає підстави зробити певні узагальнення:

1. Обрана проблема є багатоаспектною, у т. ч. й соціально-педагогічною, має складний характер і об'єднує цілу низку відносно самостійних наукових напрямів, які в сукупності дають змогу скласти цілісне уявлення про шляхи вирішення проблеми соціальної профілактики торгівлі людьми засобами ІКТ.

2. Соціально-педагогічний контекст досліджуваної проблеми полягає в розумінні цінності людського життя; в організації системної форми людської активності, у процесі якої відбуватимуться зміни й перетворення людини та людських мас у прагненні олюднення, окультурення та соціалізації; в необхідності реалізації соціально-профілактичних заходів (інформуванні) суспільства про проблему торгівлі людьми та її наслідки як для кожної особистості так і для злочинців.

Відтак, наразі залишаються не розробленими шляхи соціально-педагогічного розв'язання проблеми, оскільки торгівля людьми розглядається науковцями, переважно як проблема боротьби зі злочинністю, вирішення якої полягає в застосуванні кримінального покарання у поєднанні з соціальною профілактикою усіма можливими засобами.

2. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь, Універсум, 2013. – 536 с.
3. Складов О. П. Поняття «соціально-педагогічне» в категоріальному апараті соціального пізнання : автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.03 / О. П. Складов. – К., Ін-т філософії, 2000. – 23 с.

Данильчук Л. А. Социальная профилактика торговли людьми средствами информационно-коммуникационных технологий как социально-педагогическая проблема.

В статье предпринята попытка рассмотреть социальную профилактику торговли людьми средствами информационно-коммуникационных технологий именно как социально-педагогическую проблему. Понимание указанной проблемы очерчено через категорию «социально-педагогическое» в теории социального познания, парадигмы социального воспитания и концептуальные положения социальной педагогики.

Ключевые слова: торговля людьми, социальная профилактика, социально-педагогическая проблема.

Danylchuk L. O. Prevention of Human Trafficking through Information and Communication Technologies as a Social and Pedagogical Problem.

The article makes an attempt to consider the social prevention of human trafficking by means of information and communication technologies as a social and pedagogical problem. The understanding of this problem as a socio-pedagogical one is outlined in the category of «socio-pedagogical» and in the theory of social cognition, the paradigms of social education and the conceptual provisions of social pedagogy.

Key words: human trafficking, social prevention, social and pedagogical problem.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК 378.134:656.61

ДІАГНОСТИКА СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ УМІНЬ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ МОРСЬКОГО ФЛОТУ

О.М. Демченко

аспірантка,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті проаналізовано стан сформованості умінь професійного спілкування іноземною мовою у майбутніх фахівців морського флоту. Методом анкетування з'ясовано думку майбутніх судноводіїв і судномеханіків щодо наявних мовленнєвих умінь (аудіювання, читання, говоріння, письма) професійного спілкування іноземною мовою; ролі професійної іншомовної комунікації у працевлаштуванні майбутніх фахівців; труднощів у роботі, пов'язаних зі спілкуванням іноземною мовою. Встановлено, що професійне спілкування іноземною мовою має досить суттєве значення у працевлаштуванні і виконанні професійних обов'язків. Вказано на труднощі в роботі, пов'язані з професійним іншомовним спілкуванням студентів, окреслено організаційно-методичні аспекти, що мають бути враховані в процесі розробки конструктивної моделі формування в морському вищій мові умінь з іншомовного професійного спілкування.

Ключові слова: анкетування, уміння, комунікація, професійне спілкування, фахівці морського транспорту.

Потреба українського соціуму у висококваліфікованих спеціалістах, здатних до конкуренції на міжнародному ринку праці та активного включення у світові економічні процеси завдяки спроможності обмінюватись передовим досвідом, налагоджувати взаємовигідні стосунки та співпрацювати із зарубіжними партнерами на основі професійної іншомовної компетентності знаходить певне відображення в навчальних планах і програмах вищих закладів освіти. Всебічний розвиток особистості майбутніх професіоналів неможливий без підвищення ефективності їх навчання саме іноземних мов професійного спрямування.

Володіння англійською мовою визнається однією з обов'язкових вимог до випускників морських ВНЗ [1]. Численні дані доводять, що майбутні фахівці морського флоту дуже гостро потребують достатнього й високого рівнів сформованості умінь професійного іншомовного спілкування в усній та письмовій формах (рівень В2 для випускників бакалаврату), що зумовлено особливостями професії та вимогами роботодавців. Іноземна мова (англійська як офіційна мова спілкування на морі) є головним засобом професійної комунікації моряків, що працюють у складі багатонаціональних екіпажів. Серед чинників, які загрожують безпеці та спричиняють нещасні випадки на морі значне місце посідають уміння конструктивного спілкування персоналу суден при виконанні своїх посадових обов'язків як на рівні експлуатації (офіцерський склад екіпажів суден), так і на рівні управління (капітан, старший механік).

У сучасній психолого-педагогічній літературі є чимало наукових досліджень різних сторін проблеми підвищення професійної компетентності фахівців. Теоретико-методичні основи формування професійної компетентності представлено у працях вітчизняних і зарубіжних учених (Л. Карпової, Т. Ковальової, Н. Лобанової, А. Макарової, Л. Мітіної, Є. Огарєва, Г. Онкович, О. Полуніної, В. Сластьоніна, М. Чошанова та ін.), європейських дослідників (Ж. Деллор, В. Долл, Дж. Куллахан, Ж. Перре, Г. Халаш та ін.). Аспекти однієї із складових професійної компетентності, а саме професійного спілкування, теж активно вивчаються. Так, методологічні засади спілкування досліджуються О. Бодальовим, Ю. Жуковим, О. Леонтєвим, Б. Ломовим та ін.; структура, функції та види спілкування розкриваються у працях Л. Долинської, М. Єрастова, Л. Зінченко, В. Кан-Калика, А. Капської, О. Киричука, М. Корнева, А. Мудрика, Л. Савенкової та ін. Розробки з навчання іноземних мов зі спеціальною метою здійснено І. Берманом, В. Бухбіндером, Р. Джонсон, Ф. Епперт, Б. Коффі, Г. Стоун, І. Тюдор, Е. Уотерс, Д. Уільямс, Т. Хатчінсон, Д. Хеннінг, Х. Холік, В. Штраусс.

Водночас вимоги, окреслені в сучасних нормативних документах, актуалізують підвищення рівня умінь професійного спілкування майбутніх моряків іноземною мовою. Якість володіння англійською мовою випускниками морського вищого навчального закладу на практиці засвідчує, що в організації навчально-виховного процесу при підготовці фахівців з іноземної мови необхідні зміни, а проблеми підвищення ефективності процесу навчання іноземної мови

майбутніх фахівців морського флоту потребують подальшого вирішення. У зв'язку з цим перш за все актуалізується питання діагностики сформованих умінь професійного іншомовного спілкування з метою виявлення проблемних питань саме у майбутніх фахівців морського транспорту.

Результати діагностики сформованості різноманітних компетенцій майбутніх моряків наявні у працях таких науковців: професійну компетенцію досліджує В. Тенишева, сформованість соціокультурної компетенції майбутніх судноводіїв – О. Фролова, важливість навчання судових механіків англійської мови за професійним спрямуванням – У. Ляшенко, іномовну комунікативну компетенцію – С. Козак.

Натомість, враховуючи студенто-орієнтований характер навчання як одну з вимог сучасної теоретичної підготовки з професійно-орієнтованих дисциплін у вітчизняних вишах, зазначимо, що діагностика стану сформованості умінь професійного спілкування іноземною мовою на бакалаврському рівні вищої освіти після ратифікації Україною основоположних доповнень до нормативних документів у морській галузі (Манільські поправки до Кодексу з підготовки і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) від 25.06.2010) і євроінтеграційними процесами в усіх галузях, освітній зокрема, ще й досі не проводилася.

Відтак, метою статті є діагностика стану сформованості умінь професійного спілкування іноземною мовою у майбутніх фахівців морського флоту.

Встановлено, що вимогами до умінь професійного спілкування іноземною мовою майбутніх фахівців морського флоту є вміння використовувати її в усіх видах мовленнєвої діяльності при виконанні безпосередніх професійних обов'язків [2]. З метою вивчення стану сформованості умінь професійного спілкування іноземною мовою в майбутніх фахівців морського флоту та отримання різнобічних відомостей у цьому плані ми застосовували такі емпіричні методи дослідження, як педагогічне спостереження, бесіда, анкетування.

Як відомо, використання методу анкетування сприяє підвищенню об'єктивності інформації про педагогічні факти, явища, процеси, їх типовість, оскільки передбачає отримання інформації від якнайбільшої кількості опитаних. Анкети можуть бути відкритими (передбачають довільні відповіді на запитання); закритими (до запитань пропонують варіанти готових відповідей на вибір опитуваного); напіввідкритими (крім обрання однієї із запропонованих відповідей, можна висловити й власну думку); полярними (потребують вибору однієї з полярних відповідей типу «так» чи «ні», «добре» чи «погано» та ін.). До того ж під час анкетування слід так добирати запитання, щоб відповіді на них найточніше характеризували досліджуване явище й давали про нього надійну інформацію. Доцільно при цьому використовувати прямі та непрямі запитання. Ефективним є використання під час дослідження одного й того самого об'єкта відкритих і закритих анкет. Слід враховувати, що анкетування загалом забезпечує широкий емпіричний матеріал, однак залежить від широти респондентів, їх здатності об'єктивно оцінювати людей, себе, події, явища [3, с. 27-30].

Попередньо проведений нами аналіз вітчизняних та зарубіжних психолого-педагогічних джерел, навчально-методичного забезпечення професійно-орієнтованих дисциплін (перш за все навчальних програм), міжнародних нормативно-правових документів щодо діяльності на морі (конвенції ПДМНВ, СОЛАС, МАРПОЛ тощо) та опитування серед викладачів фахових дисциплін дало змогу виявити загальноприйнятту думку про значення спілкування іноземною мовою у професійній діяльності спеціалістів морського флоту та його окремі проблемні питання.

Зауважимо, що дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Національного університету «Одеська морська академія», Національного університету «Одеська морська академія» (судномеханічний факультет), Київської державної академії водного транспорту імені гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного; нею було охоплено 50 викладачів професійних дисциплін, а також курсанти і студенти денної та заочної форм навчання. У проведеному пілотному анкетуванні взяли участь 379 курсантів і студентів, що навчаються за спеціалізаціями «Судноводіння» («СВ») та «Експлуатація судових енергетичних установок» («ЕСЕУ»). Подібний відбір респондентів зумовлений тим, що саме судноводії та судові механіки є вахтовими офіцерами на рівні експлуатації судна, підготовка яких відбувається на першому (бакалаврському) рівні у морських вишах і які становлять переважну більшість порівняно з кількістю курсантів і студентів бакалаврату за іншими спеціалізаціями.

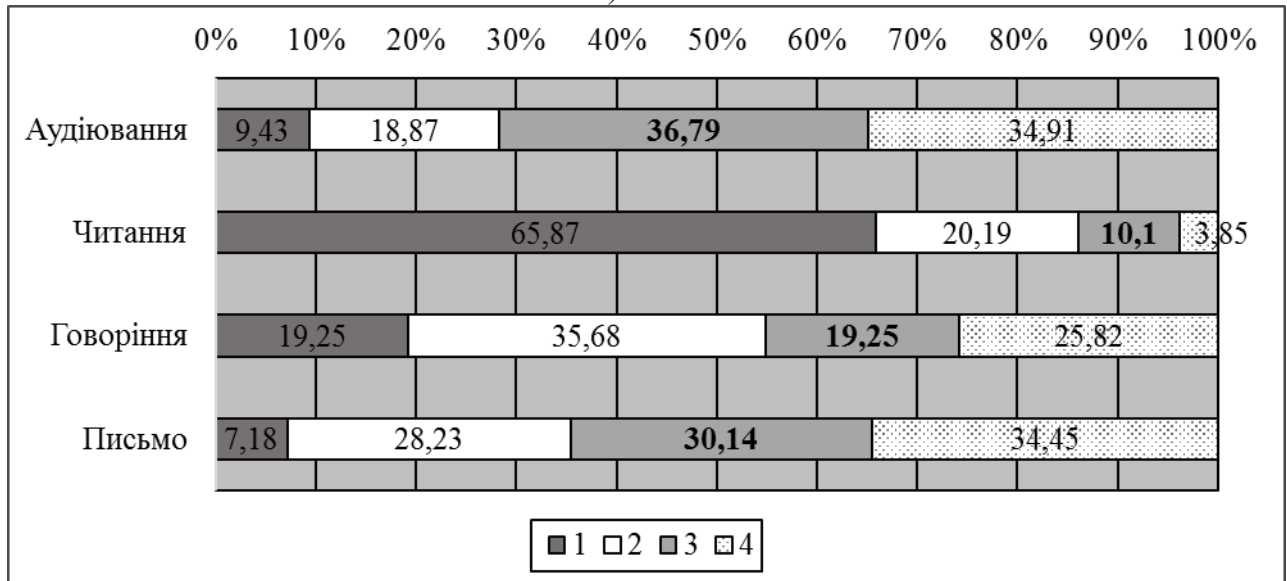
Для визначення потреб у іншомовній професійній діяльності й діагностування сформованих умінь професійного спілкування у студентів вищого навчального закладу морського транспорту нами було розроблено відповідну анкету-опитувальник із різними типами запитань та самооцінкою включно. До того ж при формулюванні запитань і складових компонентів анкети було застосовано і адаптовано матеріал Ghada Hozayen, Abeer Seddeek & May Ghoneim [4, с. 47-49] відповідно до завдань наукового дослідження.

Запитання розробленої анкети-опитувальника стосувалися й загальних даних про респондентів (професійного спрямування і курсу, на якому вони навчаються, з'ясувалася думка майбутніх судноводіїв і судномеханіків щодо мовленнєвих умінь (аудіювання, читання, говоріння, письма) і певних навичок англійською мовою; практичного значення професійного спілкування іноземною мовою; ролі професійної іншомовної комунікації у працевлаштуванні майбутніх фахівців; труднощів у роботі, пов'язаних зі спілкуванням іноземною мовою; організаційно-методичних засад викладання іноземної мови у морському виші.

Так, із загальної кількості опитаних на I курсі навчаються 18,47 %, на II курсі 21,9 %, на III курсі 34,04 %, на IV курсі 25,59 %.

Наведемо більш докладний аналіз відповідей респондентів на питання розділу Б анкети «Самооцінювання мовленнєвих умінь». Курсантам і студентам було запропоновано пронумерувати (1-4) мовленнєві вміння (аудіювання, читання, говоріння і письмо), починаючи з «1», з метою виявлення того, в якому опитуваний вправний насамперед. Найбільш вправними (оцінка в 1 бал) виявились курсанти і студенти у читанні (65,87 %), велику різницю (друге місце) засвідчила практика їх говоріння (19,25 %), невелика різниця (близько 2 %) спостерігалась між аудіюванням (9,43 %) і письмом (7,18 %) (Мал. 1).

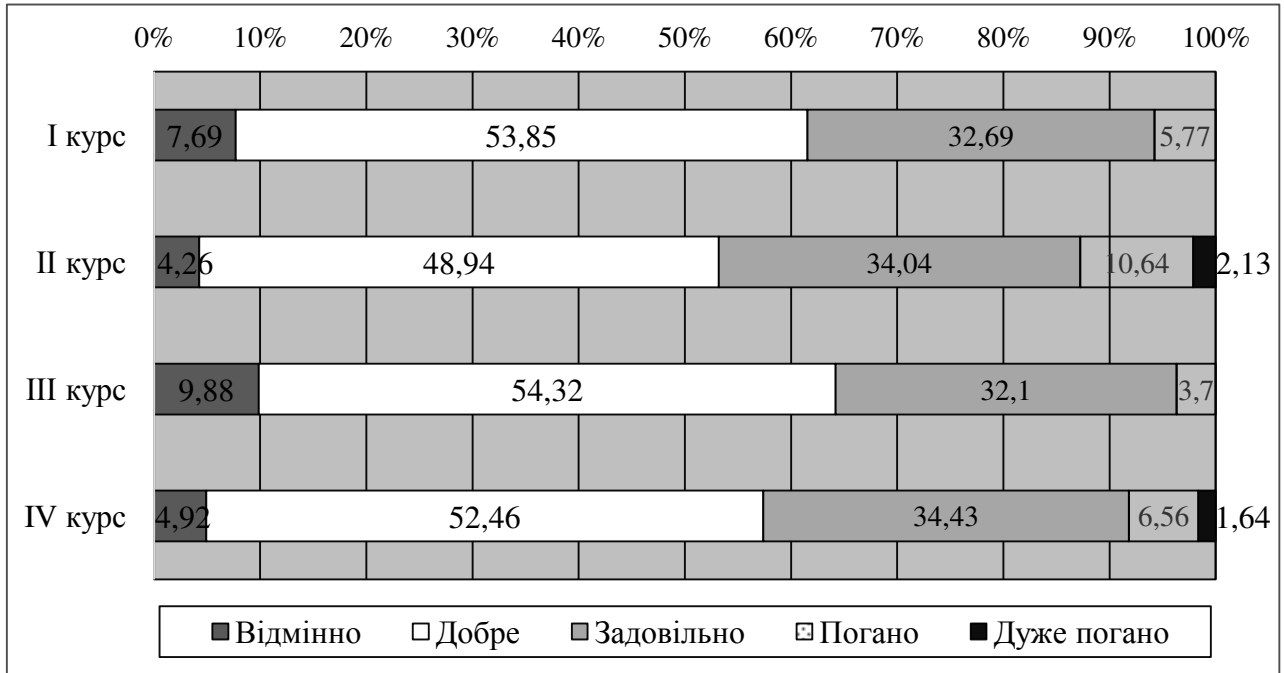
Мал. 1. До характеристики стану підготовленості студентів до професійної діяльності (аспект: самооцінні судження щодо сформованості мовленнєвих умінь спілкування іноземною мовою)



Зауважимо, що наявні вміння та навички з англійської мови професійного спрямування респонденти оцінювали за шкалою «відмінно», «добре», «задовільно», «погано», «дуже погано». Отримані відповіді було проаналізовано в розрізі курсів навчання студентів.

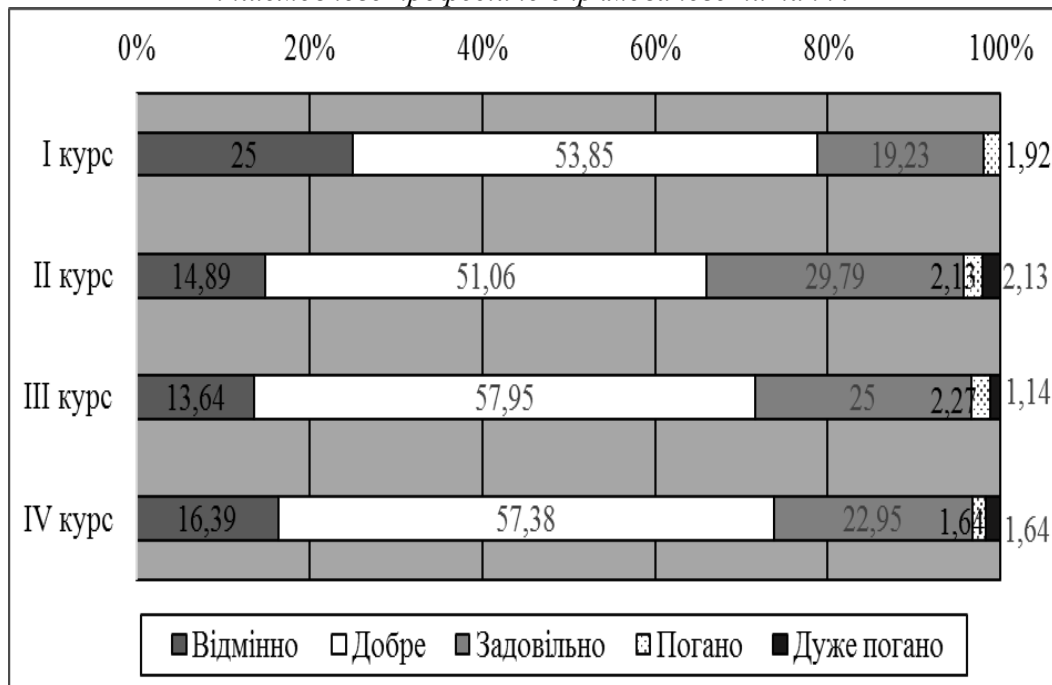
Цікавими виявились судження студентів щодо умінь аудіювання: більше половини від загальної кількості отриманих результатів респонденти оцінюють на «відмінно» і «добре» (53,2-64,2 %), причому досить невеликий відсоток найвищого балу (4,26-9,88 %), а оцінки «задовільно» складають значну частку (третину) у 32,1-34,43 % (Мал. 2).

Мал. 2. До характеристики самооцінки студентами наявних умінь і навичок іншомовного професійно спрямованого аудіювання



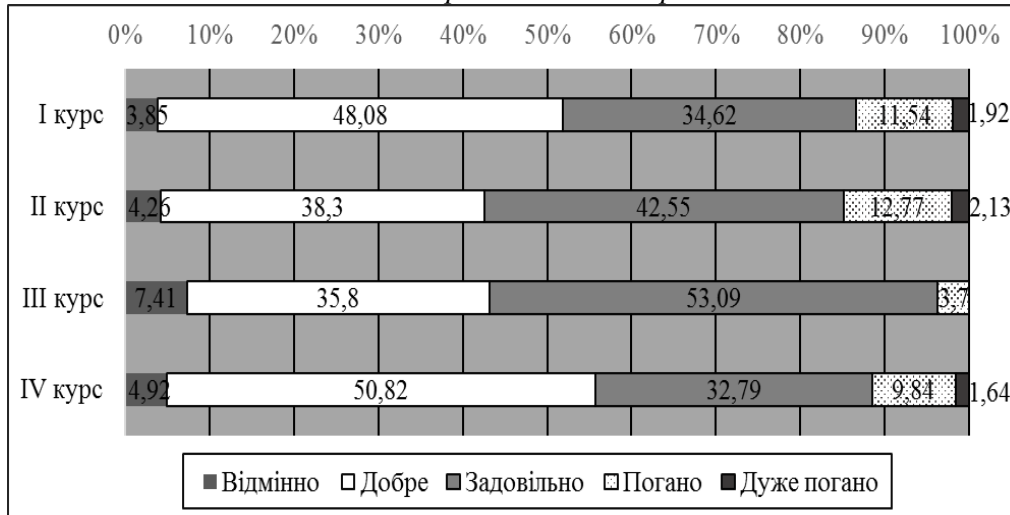
Зазначимо, що вміння і навички іншомовного професійно спрямованого читання респондентами оцінені здебільшого на «відмінно» і «добре» (65,95-78,85 %); причому відсоток найвищого балу становить 13,64-25 %, а оцінки «задовільно» складають 19,23-29,79 % (Мал. 3).

Мал. 3. До характеристики самооцінки студентами наявних умінь та навичок іншомовного професійно спрямованого читання



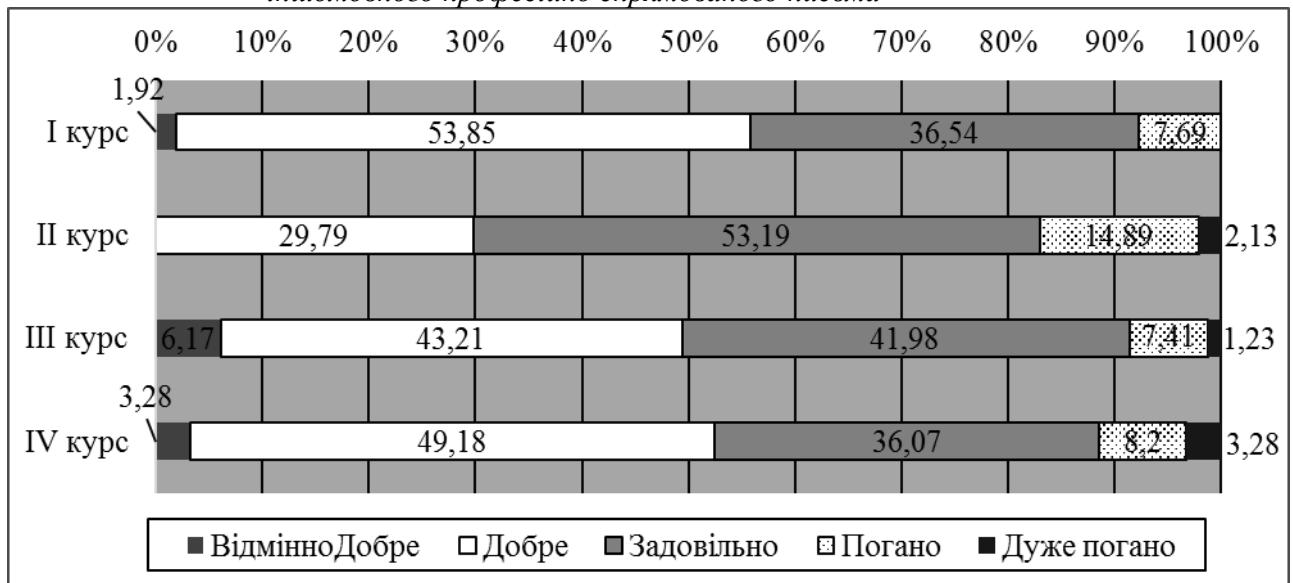
До зазначеного додамо, що іншомовне професійно спрямоване говоріння респонденти оцінили у такий спосіб: на «відмінно» й «добре» 42,55-55,74 %, а на «задовільно» – 32,79-53,09 % (Мал. 4).

Мал. 4. До характеристики самооцінки студентами вмінь та навичок іншомовного професійно спрямованого говоріння



Масмо відзначити й самооцінні судження студентів щодо сформованих умінь і навичок іншомовного професійно спрямованого письма. А саме: сформованість таких професійно важливих умінь і навичок вони оцінили таким чином: на «відмінно» і «добре» 29,79-55,77%, а «задовільно» 36,07-53,19% (Мал. 5).

Мал. 5. До характеристики самооцінки майбутніми фахівцями наявних умінь і навичок іншомовного професійно спрямованого письма



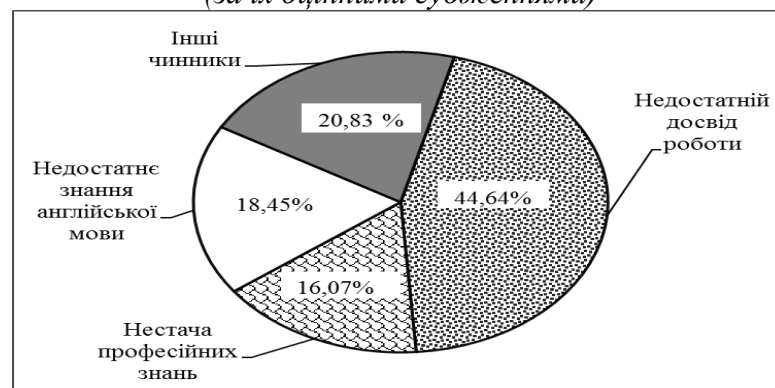
Отже, набутий емпіричний матеріал слугував орієнтиром у виробленні експериментальної стратегії, хоча й оцінювався нами як такий, що вимагає ще й експериментальної перевірки. Ми намагались отримати максимальну інформацію щодо ролі професійної іншомовної комунікації у працевлаштуванні майбутніх фахівців. Передусім нас цікавила інформація стосовно того, що допомагає респондентам при влаштуванні на практику та місце професійного іншомовного спілкування на цьому етапі. Зауважимо, що курсанти I і II курсів за власним бажанням також дали відповіді на питання, котрі стосувалися практики, хоч і не мали власного практичного досвіду з фаху, оскільки згідно з навчальним планом проходження плавальної практики, при працевлаштуванні на яку і під час якої можуть бути необхідними знання іноземної мови, передбачено лише після II курсу навчання у виші. Свій вибір вони пояснили зацікавленістю у майбутньому працевлаштуванні та обізнаністю «зі слів» викладачів, курсантів старших курсів, батьків, знайомих тощо. Загалом результати розподілились таким чином: перш за все допомагають знання, уміння та навички (ЗУН), набуті під час теоретичного навчання у

морському виші (31,56 %), потім ЗУН з англійської мови (27,14 %) і з мінімальною різницею близько 2 % робочі навички, здобуті під час практики (25,08 %), інші чинники посіли останнє місце (16,22 %). Цікавим є перелік інших чинників, наведених респондентами: переважна більшість зазначила особисті знайомства (76 %), а також надання інформації старшими товаришами, наявність попереднього фахового досвіду, такі особистісні якості, як комунікабельність, умотивованість («велике бажання»), працьовитість спільно із природними здібностями запам'ятовувати інформацію («здатність вивчити тести, які практикують у компанії»), впевненість у собі, інтуїція, харизма, вдача тощо. Водночас були й скептичні думки на зразок «насправді нічого з-поміж запропонованих варіантів не допомагає», що може бути проявом втрати впевненості, зневіри у працевлаштуванні після невдалих спроб у цьому напрямку.

Серед етапів свого працевлаштування на практику переважна більшість респондентів з числа курсантів III і IV курсів позначила «Заповнення анкети, подання документів» як найбільш частий (68 %); далі з великою різницею йдуть «Співбесіда англійською мовою з анкетних даних» (8 %), «Співбесіда стосовно посадових обов'язків англійською мовою» (7 %) і «Тестування з загальної англійської мови» (6 %). «Тестування з англійської мови професійного спрямування» та «Інші чинники (особисті знайомства, переговори та ін.)» посіли однакові позиції у 4 %. Було з'ясовано також, що працевлаштування на практику першого разу виявилось вдалим для 67,77 % і невдалим для 32,23 % респондентів. Можливими причинами невдачі здебільшого респонденти назвали нестачу чи відсутність попереднього досвіду і знань, невідповідність вимогам роботодавців, рівень англійської мови та сором'язливість.

Дані щодо труднощів, із якими респонденти постійно зустрічаються під час влаштування на практику, віддзеркалюють матеріали, представлені у вигляді мал. 7. Цікавим є той факт, що знову серед додатково вказаних «інших чинників» опинились об'єктивні фактори, як-от: велика конкуренція, відсутність практичного досвіду з фаху, недостатність знань із робочої сфери та і фахової лексики, нестача локальних фахових знань щодо необхідних документів; і суб'єктивні фактори, а саме: недосконала підготовка до оцінювання тестів з англійської мови, нестача впевненості загалом і у власних знаннях з англійської мови під час звичайної усної співбесіди на загальні (побутові) теми (зокрема, хвилювання, складнощі в соціальних контактах і психологічному порозумінні з іншими людьми тощо).

Мал. 7. Домінуючі труднощі студентів при працевлаштуванні на практику (за їх оцінними судженнями)



Деталізуємо деякі аспекти, пов'язані з практичною готовністю до роботи в досліджуваній площині саме студентів-практикантів. Так, нас цікавили судження респондентів щодо того, наскільки в обраній професійній діяльності для них важливим є вміння спілкуватись іноземною мовою. Анкетування показало, що 50 % опитаних вважають вміння іншомовної комунікації «дуже важливим» у майбутній професійній діяльності, 43,75 % «дуже важливим, але не першочерговим», 5 % «важливим, хоч і можуть обійтись без нього», 0,42 % «неважливим» і ще не визначились у цьому питанні 0,83 %. Отже, усвідомлення вагомості володіння англійською як офіційною мовою спілкування на морі вже присутнє у майбутніх фахівців. Однак під час виконання своїх посадових обов'язків 59,12 % воліли при нагоді спілкуватися не англійською

мовою і 40,88 % надавали перевагу саме англійській мові із загальної кількості опитаних курсантів III-IV курсів.

З метою конкретизації змістового компонента розроблюваної нами експериментальної стратегії більш ефективного формування умінь професійного спілкування респондентам було запропоновано ще й оцінити значущість для майбутньої професійної діяльності суто мовленнєвих умінь. На думку майбутніх фахівців, серед чотирьох груп мовленнєвих умінь саме вміння говоріння є найбільш важливим для досягнення успіху в роботі (67,08 %), потім із вагомою різницею йдуть читання (22,82 %), аудіювання (10,74 %) і досить незначне місце посідає письмо (2,07 %).

Деталізуємо відповіді опитаних (дуже важливо/важливо/неважливо) стосовно й певних умінь та навичок англійської мови з аудіювання, читання, говоріння і письма. Щодо аудіювання майбутні судноводії та судові механіки вважають для себе дуже важливим вміння правильно сприймати на слух і розуміти, по-перше, повідомлення, по-друге, інструкції, переговори, потім вже повсякденну мову й презентації. Майбутнім фахівцям дуже важливо, перш за все, уміти читати інструкції, судові журнали, лоції, друковані керівництва, конвенції ІМО, далі йдуть карти, графіки і таблиці, інструкції до проектів, каталоги, підручники й технічні статті у журналах. Серед умінь та навичок говоріння перше місце посідає спілкування з колегами з робочих питань, після нього – ставлення запитань для уточнень, спілкування на повсякденні теми, участь у дискусіях, обговореннях і проведення презентацій. Вельми необхідними вирізнялися респондентами й такі вміння, як заповнення судових журналів, перевірочні листи, за ними йдуть написання доповідей і ведення листування.

Проаналізуємо результати суджень студентів стосовно труднощів у роботі: «Які з нижчезазначених видів мовленнєвої діяльності Ви вважаєте найбільш проблематичними для себе на робочому місці?». Варіантами запропонованих відповідей були варіації за шкалою Лайкерта [5], а саме: «дуже важко», «важко» і «легко кероване, можна впоратися». Так, дуже важкими майбутнім фахівцям видаються вміння слухати в такій послідовності: сприймання акцентів, слухання (аудіювання) під час інструктажу, презентацій, переговорів, повідомлень і повсякденного спілкування. «Дуже важкими» для себе вважають респонденти вміння читати й отримувати, перш за все, інформацію з конвенцій ІМО, з карт, судових журналів, лоцій, друкованих керівництв і т. ін.; читання граматичних конструкцій, технічних термінів, інструкцій; отримання інформації з таблиць, графіків і слова загальної англійської мови. Серед умінь говоріння дуже важкими виявились: повідомлення інформації з конвенцій ІМО; застосування правильного вислову/слова; повідомлення інформації з таблиць і графіків; повідомлення інформації з судових журналів, лоцій, друкованих керівництв тощо; проведення інструктажу; спілкування з колегами щодо робочих питань; спілкування з колегами на повсякденні теми; повідомлення інформації по морських картах, схемах і формулювання запитань. Щодо письма, то послідовність є такою: ділове листування, формулювання висловлювань, граматика, професійна термінологія та особисте листування.

Як зазначалось, одним із аспектів проведеного діагностувального експерименту було з'ясування питання про більш конструктивні методичні орієнтири організації навчання іноземної мови у морському виші. Відтак, нас зацікавили судження респондентів відносно того, що їм бракує у набутті ними якісних умінь професійного спілкування іноземною мовою на етапі навчання у вищій школі. Узагальнені дані представлено у вигляді діаграми (Мал. 8).

Мал. 8. Ресурси навчально-виховного процесу вищого морського закладу щодо набуття студентами професійних умінь спілкування іноземною мовою



Зазначимо, що згідно з Програмою з англійської мови для професійного спілкування [6, с. 3], рекомендованої Міністерством освіти і науки України, мінімально прийнятний рівень володіння мовою (РВМ) для бакалавра є В2 (Незалежний користувач), «критерії» для якого базуються на дескрипторах, запропонованих Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти, вимогах освітньо-кваліфікаційних характеристик (ОКХ) випускників, конкретних

посадових інструкціях. Для отримання ступеня бакалавра, разом з усіма іншими професійними вміннями, студент повинен бути здатним ефективно спілкуватися англійською мовою у професійному середовищі, щоб:

- обговорювати навчальні та пов'язані зі спеціалізацією питання, для того щоб досягти порозуміння зі співрозмовником;
- готувати публічні виступи з низки великої кількості галузевих питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусій і дебатів;
- знаходити нову текстову, графічну, аудіо- та відеоінформацію, що міститься в англомовних галузевих матеріалах (як у друкованому, так і в електронному вигляді), користуючись відповідними пошуковими методами і термінологією;
- аналізувати англомовні джерела інформації для отримання даних, що є необхідними для виконання професійних завдань та прийняття професійних рішень;
- писати професійні тексти і документи англійською мовою з низки галузевих питань;
- писати ділові та професійні листи, демонструючи міжкультурне розуміння та попередні знання у конкретному професійному контексті;
- перекладати англомовні професійні тексти на рідну мову, користуючись двомовними термінологічними словниками, електронними словниками та програмним забезпеченням перекладацького спрямування.

Розвиток же комунікативної компетенції відбувається відповідно до здатності студентів навчатися, їх предметних знань і попереднього досвіду і здійснюється в межах ситуативного фахового контексту, пов'язаного з навчанням і спеціалізацією. Мовленнєві вміння як важливий складник лінгвістичної компетенції включені до загальних цілей навчання. Попри те, що вони перелічені окремо, мовленнєві вміння розвиваються в інтегрований спосіб. Мовленнєві вміння визначаються й інтегруються відповідно до мовної поведінки, яка є специфічною для сфер і ситуацій, пов'язаних із навчанням та спеціалізацією. Незалежно від того, в якій послідовності такі вміння з'являються в таблиці Навчальних цілей, пріоритет надається тим, які є важливішими в конкретній професійній ситуації. Так, наприклад, вміння робити презентації включають у себе усі чотири групи мовленнєвих умінь. У цьому випадку вміння говорити має пріоритет над вміннями слухати, читати й писати. Проте, коли йдеться про листування, вміння читати й писати набуває першочергового значення.

Таким чином, результати проведеного нами діагностувального вивчення, пов'язаного із самооцінним судженням майбутніх судноводіїв і судномеханіків щодо мовленнєвих умінь (аудіювання, читання, говоріння, письма) і певних навичок, указують на параметри, за якими педагогічно доцільно вдосконалювати навчально-виховний процес у сучасному виші. Доведено, що професійне спілкування іноземною мовою має досить суттєве значення у працевлаштуванні й виконанні професійних обов'язків. Підтверджено значущість урахування потреб студентів як майбутніх фахівців у відборі змісту навчання, тобто кола типових комунікативних ситуацій. Відтак, діагностовано труднощі в роботі, пов'язані з професійним іншомовним спілкуванням та доцільні заходи організаційно-методичного змісту. Вони повинні бути враховані в експериментальній стратегії формування у морському виші умінь з іншомовного професійного спілкування, з розробкою якої ми й пов'язуємо перспективи подальших наукових розвідок.

1. Манільські поправки до додатка до Міжнародної конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) 1978 року. Манільські поправки до Кодексу з підготовки і дипломування моряків та несення вахти (ПДНВ) від 25.06.2010. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/896_052
2. Демченко О. М. Вимоги до умінь професійного спілкування іноземною мовою майбутніх фахівців морського флоту / О. М. Демченко // Новітні тенденції навчання іноземної мови за професійним спрямуванням: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. Херсон, 25-26 квітня 2013 року. – Херсон : Видавництво Херсонської державної морської академії, 2013. – С. 29-32.
3. Фіцула М. М. Педагогіка / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2007. – 560 с.
4. Ghada Hozayen, Abeer Seddeek & May Ghoneim (2010). Developing Teaching Materials for Second Assistant Marine Engineers. Proceedings of The 22nd International Maritime English Conference IMEC 22, pp. 29-57; Alexandria, Egypt, October 28th – November 1st, 2010. Alexandria, Egypt: Arab Academy for Science, Technology and Maritime Transport.
5. Шкала Лайкерта. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://ru.wikipedia.org/wiki/Шкала_Лайкерта

6. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуснок та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.

Демченко О. Н. Диагностика состояния сформированности умений профессионального общения на иностранном языке у будущих специалистов морского флота.

В статье проанализировано состояние сформированности умений профессионального общения на иностранном языке у будущих специалистов морского флота. Методом анкетирования выяснено мнение будущих судоводителей и судомехаников относительно имеющихся речевых умений (аудирование, чтение, говорение, письмо) и определенных навыков профессиональной иноязычной коммуникации в трудоустройстве будущих специалистов; трудностей в работе, связанных с общением на иностранном языке. Установлено, что профессиональное общение на иностранном языке имеет весьма существенное значение в трудоустройстве и выполнении профессиональных обязанностей. Указаны трудности в работе, связанные с профессиональным иноязычным общением студентов, обозначены организационно-методические аспекты, которые должны быть учтены в процессе разработки конструктивной модели формирования в морском вузе умений иноязычного профессионального общения.

Ключевые слова: анкетирование, умения, коммуникация, профессиональное общение, специалисты морского транспорта.

Demchenko O. M. Diagnosis of the Formation of Skills of Professional Communication in Foreign Language For Future Mariners.

The article analyzes the state of formation of skills of professional communication in foreign language For future mariners. The method of questioning found out the opinion of future navigators and ship engineers on speech skills (listening, reading, speaking, writing) and certain skills in English from these abilities; the practical value of professional communication in a foreign language; the role of professional foreign language communication in the employment of future specialists; difficulties at work with communication in a foreign language; organizational and educational moments from the foreign language in the marine colleges. It has been established that professional communication in a foreign language is very significant in the employment and carrying out professional duties. The indicated difficulties in work connected with professional foreign language communication and organizational and educational moments should be taken into account in the experimental model of training foreign professional communication in a maritime higher educational establishment.

Key words: questionnaire, skills, communication, professional communication, mariners.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК 378

ГОТОВНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ ДО ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРНЕТ-ТЕХНОЛОГІЙ: РЕЗУЛЬТАТИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

О.С. Дущенко

викладач,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті представлено результати експериментального дослідження готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності. Висвітлено науково обґрунтований інструментарій, презентовано структурно-дослідницьку модель формування підготовленості студентів до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності, конкретизовано результати дослідно-експериментальної роботи.

Ключові слова: експериментальне дослідження, готовність майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності, компоненти, рівні, умови, критерії, показники, модель.

Пріоритетним завданням вітчизняної сучасної освіти є забезпечення здатності учнівської молоді стати конкурентоздатними фахівцями. За сучасних умов, коли інтернет-технології активно застосовуються в світовій практиці освітньої сфери, актуалізується питання готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

Дослідження процесу підготовки майбутніх вчителів до застосування мережі Інтернет та інтернет-технологій присвячені наукові роботи Л. Білоусової, Л. Брескіної, Г. Жабєєва, С. Криштоф, В. Шевченко, О. Шувалової, С. Яшанова та ін. Натомість питання формування готовності саме майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності розглянуто недостатньо.

Метою статті є аналіз попередніх результатів експериментального дослідження готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

Для розв'язання питання щодо формування готовності майбутнього вчителя інформатики застосовувати інтернет-технології у професійній діяльності було визначено та реалізовано наступні завдання:

- 1) вивчення стану сформованості готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій;
- 2) визначення умов, етапів, рівнів, критеріїв, показників, компонентів готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій;
- 3) розроблення моделі формування готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.
- 4) впровадження зазначеної моделі у освітній процес ВНЗ.

Педагогічний експеримент складався з констатувального, формувального та контролюючого експериментів.

Констатувальний експеримент передбачав проведення анкетування серед майбутніх учителів інформатики з метою визначення рівня готовності до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності, виявлення можливостей для підвищення зазначеної готовності.

На формувальному та контролюючому етапах експерименту було проведено перевірку теоретичних положень дослідження, сформовано основні висновки.

Базою педагогічного експерименту виступали такі ВНЗ України, як Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського», в яких відбувається підготовка майбутніх фахівців у сфері освіти.

Наведемо результати експериментального дослідження, базою якого був Ізмаїльський державний гуманітарний університет (ІДГУ), зокрема факультет управління, адміністрування та

інформаційної діяльності. Так, протягом 2012-2017 рр. в експерименті було задіяно 110 студентів 1-5 курсів зі спеціальності «Інформатика».

На основі аналізу навчального плану, типових та робочих програм з навчальних дисциплін спеціальності «Інформатика», було вирішено питання про впровадження структурно-дослідницької моделі формування готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності для студентів третього курсу.

У межах реалізації структурно-дослідницької моделі формування готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності було розроблено навчально-методичний комплекс «Інтернет-технології» для дисципліни вільного вибору студентів «Інтернет-технології та ресурси» в ІДГУ.

Експериментальне дослідження складалося з таких етапів.

Перший етап дослідження (2012-2013 рр.) полягав у вивченні стану досліджуваності даної проблеми в теоретичному і практичному напрямках. Було визначено мету, завдання, об'єкт і предмет дослідження, робочу гіпотезу, методологічні основи та понятійний апарат дослідження, експериментальну базу, умови, етапи, рівні, критерії, показники, компоненти, які можуть сприяти формуванню готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

На другому етапі вивчення (2013-2016 рр.) переглянуто навчальні програми спеціальності «Інформатика» з позицій застосування інтернет-технологій. З навчальної дисципліни вільного вибору студентів «Інтернет-технології» розроблено навчально-методичний комплекс «Інтернет-технології» (навчальна програма дисципліни, робоча навчальна програма, навчально-методичне забезпечення лекційного курсу дисципліни, інструктивно-методичний матеріал до лабораторних робіт, методичні рекомендації до організації самостійної й індивідуальної роботи студентів, завдання для проміжного та підсумкового контролів, список рекомендованої літератури). Запропоновано методику впровадження в професійно-педагогічну підготовку майбутніх вчителів інформатики навчальної дисципліни «Інтернет-технології». Розпочато впровадження навчальної дисципліни «Інтернет-технології» в навчальний процес вищих навчальних закладів.

Третій етап дослідження (2016-2017 рр.) передбачав проведення експериментальної перевірки теоретичних положень дослідження, формування основних висновків, укладання рекомендацій щодо подальшого вдосконалення розробленої структурно-дослідницької моделі формування готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

У ході констатувального експерименту було виявлено незадовільний стан сформованості готовності майбутніх учителів інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності з питань організації професійно-педагогічної підготовки на основі інтернет-технологій; стимулювання позитивної мотивації до застосування інтернет-технологій; вироблення у студентів умінь та навичок застосування інтернет-технологій; формування прагнення до створення власних розробок із застосуванням інтернет-технологій у професійній діяльності.

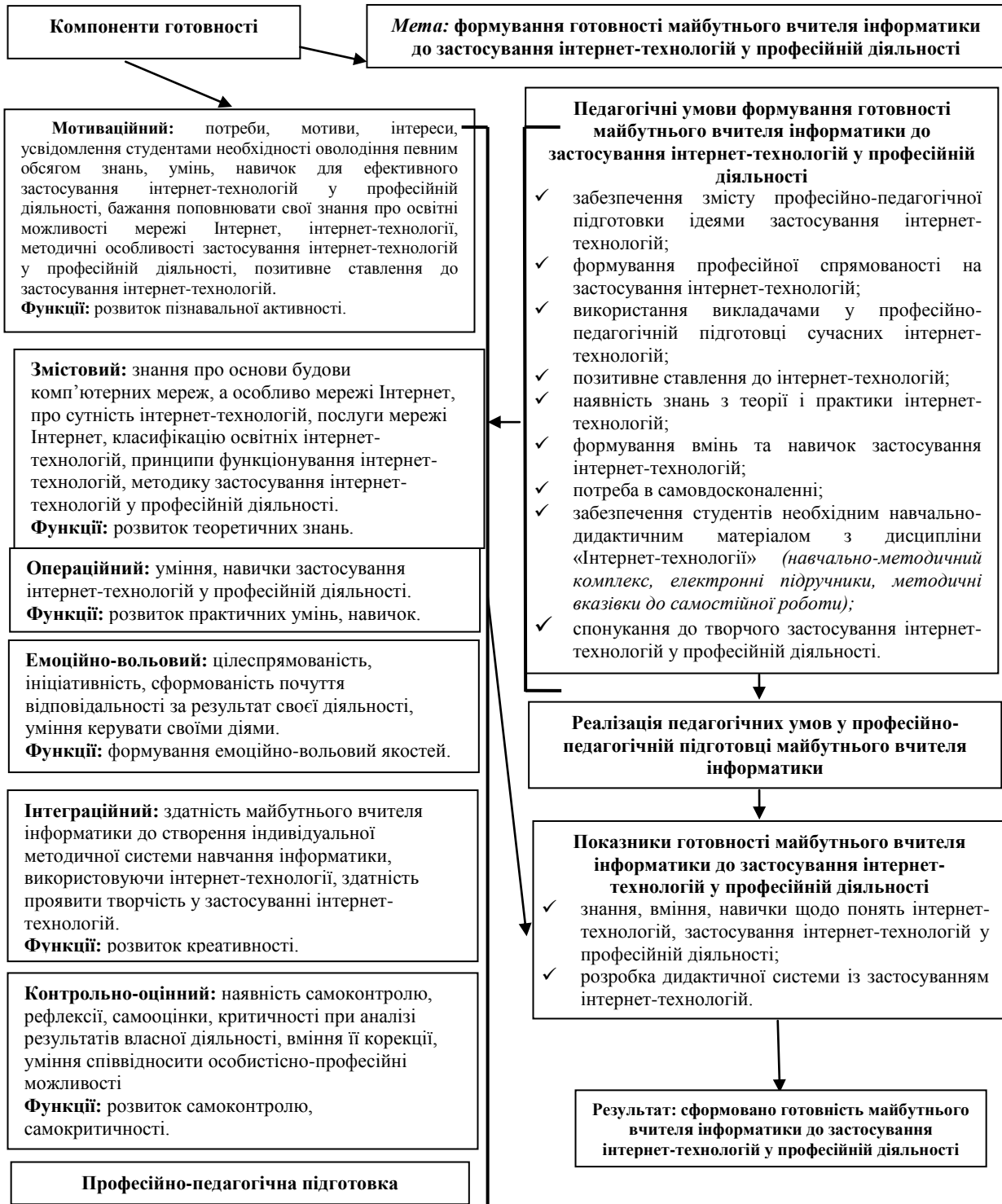
Результат констатувального експерименту та аналіз наукових праць дозволили виділити умови, етапи, рівні, критерії, показники, компоненти готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій [7, с. 8], які узагальнено можна представити у вигляді структурно-дослідницької моделі формування готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності (схема 1).

У ході формувального експерименту відбувалося впровадження в навчальний процес матеріалів навчально-методичного комплексу «Інтернет-технології».

Для проведення експериментально-дослідної роботи використовувалися такі методи дослідження: анкетування студентів щодо рівня готовності до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності, аналіз навчальних планів, навчальних та робочих програм навчальних дисциплін, методи математичної статистики; такі методи використовувалися на різних етапах запровадження експериментальної технології.

Порівняльний аналіз результатів контрольної та експериментальної груп дозволив зробити висновок, що навчальні досягнення в експериментальній групі вищі, ніж у контрольній. В таблицях 1-6 представлено оцінки рівнів сформованості кожного компоненту готовності до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

Схема 1. Структурно-дослідницька модель формування готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності



Таблиця 1. Оцінка рівнів сформованості мотиваційного компонента до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності

| Рівні | Експериментальна група | | | Контрольна група | | |
|-----------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів |
| Низький | 0 | 0% | 0% | 17 | 22% | 16% |
| Середній | 7 | 21% | 6% | 35 | 46% | 32% |
| Достатній | 22 | 67% | 20% | 25 | 32% | 23% |
| Високий | 4 | 12% | 4% | 0 | 0% | 0% |

Таблиця 2. Оцінка рівнів сформованості змістового компонента до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності

| Рівні | Експериментальна група | | | Контрольна група | | |
|-----------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів |
| Низький | 0 | 0% | 0% | 0 | 0% | 0% |
| Середній | 15 | 45% | 14% | 52 | 68% | 47% |
| Достатній | 16 | 49% | 15% | 17 | 22% | 16% |
| Високий | 2 | 6% | 2% | 8 | 10% | 7% |

Таблиця 3. Оцінка рівнів сформованості операційного компонента до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності

| Рівні | Експериментальна група | | | Контрольна група | | |
|-----------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів |
| Низький | 0 | 0% | 0% | 0 | 0% | 0% |
| Середній | 15 | 45% | 14% | 42 | 54% | 38% |
| Достатній | 16 | 49% | 15% | 26 | 34% | 24% |
| Високий | 2 | 6% | 2% | 9 | 12% | 8% |

Таблиця 4. Оцінка рівнів сформованості емоційно-вольового компонента до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності

| Рівні | Експериментальна група | | | Контрольна група | | |
|-----------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів |
| Низький | 0 | 0% | 0% | 8 | 10% | 7% |
| Середній | 11 | 33,33% | 10% | 9 | 12% | 8% |
| Достатній | 11 | 33,33% | 10% | 52 | 68% | 47% |
| Високий | 11 | 33,33% | 10% | 8 | 10% | 7% |

Таблиця 5. Оцінка рівнів сформованості інтеграційного компонента до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності

| Рівні | Експериментальна група | | | Контрольна група | | |
|-----------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів |
| Низький | 0 | 0% | 0% | 9 | 12% | 8% |
| Середній | 22 | 67% | 20% | 35 | 45% | 32% |
| Достатній | 7 | 21% | 6% | 25 | 33% | 23% |
| Високий | 4 | 12% | 4% | 8 | 10% | 7% |

Таблиця 6. Оцінка рівнів сформованості контрольно-оцінного компонента до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності

| Рівні | Експериментальна група | | | Контрольна група | | |
|-----------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|-------------------------------|------------------------|-----------------------|
| | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів | Кількість студентів, абс. зн. | Кількість студентів, % | % від числа студентів |
| Низький | 4 | 12% | 4% | 17 | 22% | 16% |
| Середній | 11 | 33% | 10% | 17 | 22% | 16% |
| Достатній | 15 | 46% | 14% | 35 | 46% | 32% |
| Високий | 3 | 9% | 3% | 8 | 10% | 7% |

Порівняльний аналіз результатів експериментальної та контрольної груп показав, що найбільший рівень має емоційно-вольовий компонент готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності – 33 %, однакові значення високих рівнів мають мотиваційний, інтеграційний компоненти – 11 %, змістовий та операційний компоненти – 6 %; найвищий достатній рівень має мотиваційний компонент – 67 %, для однакових значень достатніх рівнів характерні змістовий та операційний компоненти – 49 %; найвищий середній рівень має інтеграційний компонент – 67 %, однакові значення середніх рівнів мають змістовий та операційний компоненти – 45 %, емоційно-вольовий та контрольно-оцінний компоненти – 33 %.

Отже, результати дослідження свідчать про ефективність розробленої моделі формування готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці різнопорівняльних навчальних завдань, спрямованих на більш глибоке вивчення майбутніми вчителями інформатики технологій та веб-технологій.

1. Білоусова Л. І. Компоненти підготовки вчителя до використання Інтернет-підтримки у навчальному процесі: Издательский дом Образования и наука Ltd / Л. І. Білоусова, С. Д. Криштоф // Проблемы подготовки специалистов. Педагогические науки. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://rusnauka.com/1_NIO_2012/Pedagogica/2_98499.doc.htm.
2. Жабєєв Г. В. Методика використання інтернет-ресурсів у процесі профільного навчання фізики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Г. В. Жабєєв; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2009. – 230 с.
3. Криштоф С. Д. Підготовка майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін до використання Інтернет-підтримки у процесі навчання старшокласників: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / С. Д. Криштоф; МОНМС України, Харк. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків, 2012. – 20 с.
4. Шевченко В. В. Методика навчання інформатичних дисциплін майбутніх учителів технологій засобами інтернет-технологій: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / В. В. Шевченко; МОНМС України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2012. – 212 с.
5. Шувалова О. І. Напрямки використання Інтернету як додаткового засобу навчання при підготовці викладачів інформатики / О. І. Шувалова // Сборник трудов IV научно-методического семинара «Информационные технологии в учебном процессе». – Одесса : ЮНПУ им. Ушинского, 2003. – 192 с.
6. Яшанов С. Інтеграція навчальних інтернет-ресурсів у процес підготовки вчителя до майбутньої професійної діяльності / С. Яшанов // Науково-практичне видання «Вища школа». – № 5-6. – 2010. – С. 51-54.
7. Дущенко О. С. Готовність майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності / О. С. Дущенко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка (наукове видання). – № 1 (14). – Мелітополь : Вид-во МДПУ, 2015. – С. 327-333.
8. Дущенко О. С. Компоненти готовності майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій у професійній діяльності / О. С. Дущенко // Наукове видання «Проблемы современного педагогического образования». Сер.: Педагогика и психология. – Ялта : РИО ГПА, 2015. – Вып. 47. – Ч. 3. – С. 74-80.

Дущенко О. С. Готовность будущего учителя информатики к применению интернет-технологий: результаты экспериментального исследования.

В статье представлены некоторые результаты экспериментального исследования готовности будущего учителя информатики к применению интернет-технологий в профессиональной деятельности. Освещен научно обоснованный инструментарий, представлена структурно-исследовательская модель формирования готовности студентов к применению интернет-технологий в профессиональной деятельности, конкретизированы результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: экспериментальное исследование, готовность будущего учителя информатики к применению интернет-технологий в профессиональной деятельности, компоненты, уровни, условия, критерии, показатели, модель.

Dushchenko O. S. Readiness of the Future Teacher of Informatics to apply Internet Technologies: Some results of Experimental Research.

The article presents some results of an experimental study of the readiness of the future teacher of informatics to apply Internet technologies in professional activities. A scientifically substantiated toolkit is presented, a structural and research model of formation of students readiness for application of Internet technologies in professional activity is presented, the results of experimental work are specified.

Key words: experimental research, readiness of future teacher of informatics to apply of Internet technologies in professional activity, components, levels, conditions, criteria, indicators, model of readiness of future teacher of informatics to apply of Internet technologies in professional activity.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К.М.

УДК 373.5.015.31:008(477.7)(091)»19»

**ПЕДАГОГІЧНО-КРАЄЗНАВЧА ТЕХНОЛОГІЯ
ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ**

Т.М. Житомирська

*кандидат педагогічних наук,**Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті обґрунтовано актуальність проблеми формування полікультурної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, педагогічну доцільність впровадження педагогічно-краєзнавчих технологій в практику дошкільних закладів особливого регіону за полікультурним виміром – Українського Подунав'я. Доведено порівняльну ефективність запровадження педагогічно-краєзнавчих технологій в навчально-виховний процес дошкільної установи та впровадження формування полікультурної компетентності у майбутніх вихователів.

Ключові слова: педагогічно-краєзнавчі технології, життєва компетентність, полікультурна компетентність.

XXI століття вимагає нових підходів до форм і методів організації навчально-виховного процесу дошкільних навчальних закладів (далі ДНЗ) країни. І у висновках науковців, і в судженнях практиків в останній час набувають популярності педагогічно-краєзнавчі технології навчання (К. Крутій, Т. Поніманська та ін.). Однак, щоб впроваджувати їх у навчально-виховний процес, зокрема, сучасних ДНЗ недостатнім є проведення семінарів-практикумів для вихователів та ознайомлення їх із своєрідністю цих технологій на етапі післядипломної освіти вихователя. Особливої уваги потребує підготовка майбутніх вихователів ДНЗ до впровадження в освітній процес сучасних педагогічних технологій, серед яких окреме місце посідають саме педагогічно-краєзнавчі технології.

Зауважимо, що полікультурність як внутрішнього, так і зовнішнього суспільного середовища вимагає від кожного громадянина нашої країни здатності до міжетнічної і міжкультурної комунікації та толерантного ставлення до культурних цінностей інших народів. Тому дедалі гостріше постає необхідність цілеспрямовано готувати підрастаюче покоління до життя в культурно гетерогенному і мінливому світі. Вирішальна роль у вирішенні цього завдання належить полікультурному вихованню дошкільників у ДНЗ як одній із наймасовіших соціальних інституцій сучасності.

Вивчення теоретичних засад та можливостей практичної реалізації полікультурного виховання у навчально-виховному процесі ДНЗ стало одним з найактуальніших напрямків вітчизняної педагогіки наприкінці ХХ – початку ХХІ ст. (Р. Агадуллін, В. Бойченко, Л. Голік, Л. Пуховська та ін.). Нині активно, зокрема, Л. Редькіна, досліджують методологічні та теоретичні аспекти полікультурної освіти і виховання; А. Солodka детально проаналізувала перспективи реалізації полікультурного виховання дітей у процесі вивчення гуманітарних предметів; Е. Ананьян дослідила конструктивний досвід полікультурного виховання у гімназіях України в другій половині ХІХ – на початку ХХ століття.

Продуктивний підхід до аналізу всієї сукупності питань підготовки спеціалістів для дошкільних навчальних закладів України висвітлено в працях вітчизняних (Л. Артемової, А. Богуш, Н. Калініченко, Е. Карпової, О. Кононко, К. Крутій, В. Майбороди, Т. Поніманської, О. Проскури, О. Сухомлинської, М. Собчинської, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Овчарук, О. Пометун, О. Савченко, С. Трубачов) та зарубіжних науковців (А. Бермус, І. Зимня, Дж. Равен, Р. Уайт, А. Хуторський, Е. Шорт). Сутність, структура та зміст професійно-педагогічної компетентності стали предметом всебічних досліджень Г. Беленької, Н. Глузман, Л. Карпової, А. Чаговець, Ю. Сирова та ін.

Водночас, як переконує освітянська практика, саме системні дослідження у царині полікультурного виховання учнів у ДНЗ здійснено недостатньо. Як відомо, в основу концепції державної етнополітики в Україні покладено принцип рівності прав і свобод громадян, незалежно від їхнього національного (етнічного) походження, раси, віросповідання, мови. За роки незалежності в Україні було прийнято низку законів, постанов та указів, які регламентують діяльність органів законодавчої та виконавчої влади з питань національного, поліетнічного та

поліконфесійного регулювання суспільного життя. Серед них засновничого значення мають Конституція України (1996), Декларація прав національностей України (1991), закони України «Про національні меншини в Україні» (1992), «Про освіту» (1991), «Про свободу совісті та релігійні організації» (1991), «Основи законодавства України про культуру» (1992), «Про ратифікацію Європейської хартії регіональних мов або мов меншин 1992 р.» (2003).

Отже, враховуючи тенденції сьогодення, варто переосмислити традиційні функції педагогічної діяльності, реалізувати прогресивні ідеї в освітній простір дошкільних навчальних закладів, активізувати увагу до полікультурної компетентності майбутніх вихователів.

Вища педагогічна школа покликана забезпечити підготовку вихователя нової формації, здатного до творчої реалізації різних освітніх програм, а саме використання в професійній діяльності педагогічно-краєзнавчих технологій [2].

Слід зазначити, що науково-теоретичні та методичні засади педагогічного краєзнавства активно розробляються сучасними науковцями (Г. Аверкієва, Є. Белозерцев, М. Богуславський, П. Іванов), які підкреслюють надзвичайно великий виховний потенціал краєзнавчої роботи у ДНЗ. У зв'язку з цим, особливої уваги, на нашу думку, заслуговують творчий доробок українського вченого А. Бойко. У своїх дослідженнях авторка переконливо обґрунтовує важливість виховання молоді засобами педагогічної україністики, що передбачає процес відтворення у наступних поколіннях тих кращих якостей і рис, що були вироблені й перевірені українським народом упродовж усього періоду свого існування [1, с. 40]. Утім, незважаючи на значну кількість наукових джерел, присвячених вирішенню означеної проблеми, методичні аспекти підготовки майбутніх вихователів ДНЗ засобами педагогічного краєзнавства залишаються недостатньо розробленими.

Поряд із новопосталими проблемами, пов'язаними із інтеграцією України в європейській освітній простір, актуалізується значення краєзнавства для формування всебічно розвиненої особистості. Досліджуючи специфіку краєзнавчої роботи за характером пізнавальної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу сучасного вишу, нам видається доцільним умовно виділити три рівні.

Так, перший рівень передбачає отримання студентами теоретичних відомостей від педагога, з навчальних посібників та через засоби масової інформації, другий рівень забезпечує самостійне набуття знань, що створює умови для більш активної пізнавальної роботи студентів. Джерелами таких знань можуть виступати науково-популярна й наукова література, публікації у періодичних виданнях, матеріали музеїв, ресурси Інтернету, третій рівень – пов'язаний із опануванням краєзнавчими відомостями у ході поглибленого дослідницького пошуку, що становить науковий інтерес. У цьому випадку студенти фактично виступають у ролі молодих науковців-дослідників, йдеться, зокрема, про учасників краєзнавчих гуртків та студентських наукових товариств.

У реальному процесі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ засобами педагогічного краєзнавства означені рівні краєзнавчої діяльності органічно пов'язані між собою і складають єдиний пізнавальний простір студентів. Відомий дослідник інноваційних освітніх процесів М. Кларин, порівнюючи краєзнавчу навчальну діяльність із традиційною методикою навчання, виділяє такі її суттєві ознаки:

- особистість самостійно оволодіває основними поняттями, а не отримує їх у готовому вигляді від педагога;

- викладач створює такі умови, за яких студентам надається можливість самостійно ознайомитися з фактами, уявленнями, поняттями та встановити для них зв'язок із сучасним життям;

- педагог не обмежується поданням цілісної й логічно завершеної інформації, що не містить протиріч, а залучає альтернативні точки зору, неповні пояснення, сумніви щодо достовірності висновків;

- студенти самостійно обирають спосіб роботи з краєзнавчим матеріалом;

- матеріал, здобутий у результаті краєзнавчих пошуків студентів, змушує їх висувати ідеї, альтернативні тим, які вони вивчали у змісті навчальних курсів (у даному випадку – це педагогічні дисципліни);

- кожному студентові надається можливість самостійно вивчати, описувати й інтерпретувати краєзнавчий матеріал не дотримуючись певних рекомендацій та не орієнтуючись на отримання правильного результату;

- студенти піддають сумніву існуючі уявлення та ідеї, включають до пошуку альтернативні інтерпретації, які вони самостійно формулюють, обґрунтовують і висловлюють у зрозумілій формі [4, с. 35].

Отож, головною метою педагогічного краєзнавства є етнізація та регіоналізація змісту підготовки вихователя. До того ж, виступаючи самостійним компонентом, педагогічне краєзнавство може виконувати ще й культурологічну, теоретико-методологічну та практично-орієнтовану функції.

Так, культурологічна функція відображає можливості впливу педагогічного краєзнавства на підвищення рівня загальної та професійної культури майбутніх вихователів ДНЗ. Вивчення основ педагогічного краєзнавства сприяє вихованню у студентів патріотизму та громадянськості, що ґрунтуються на повазі та любові до рідного краю, почуття гордості за свою «малу батьківщину» та її досягнення.

Наш досвід переконує в тому, що у процесі залучення майбутніх вихователів ДНЗ до педагогічної культури регіону розвиваються здібності до національно-культурної ідентифікації, до акумулювання педагогічних цінностей. На основі співвідношення наявного у майбутніх фахівців рівня культури з рівнем полікультурної складової соціуму регіону виробляється індивідуальний стиль професійної діяльності, розвиваються комунікативні вміння, педагогічний такт, підвищується культура теоретико-педагогічного мислення. Теоретико-методологічна функція характеризує здатність педагогічно-краєзнавчої інформації впливати на формування знань студентів, на збагачення педагогічної теорії, на зміцнення зв'язку навчання з реальною педагогічною практикою, на розвиток інтересу до комплексу навчальних педагогічних дисциплін.

Результатом вивчення майбутнім фахівцем основ педагогічного краєзнавства повинен стати певний рівень його компетентності, а саме:

1) орієнтація в предметній галузі (знання основних тенденцій, закономірностей, фактів розвитку регіональної освіти, уміння досліджувати передовий педагогічний досвід рідного краю, використовувати його у майбутній професійній діяльності);

2) здатність до інтеграції з педагогічною культурою регіону (усвідомлення особистісної і професійної значимості педагогічного краєзнавства, прагнення займатися науково-дослідною діяльністю щодо вивчення регіонального педагогічного досвіду, розуміння власної причетності до педагогічної культури краю);

3) сформованість особистісних і професійно-педагогічних якостей (громадянськість, патріотизм, любов до рідної землі та її педагогічної культури, повага до праці вихователя).

Багаторічний досвід професійної підготовки майбутніх вихователів дає підстави стверджувати, що до педагогічних умов найбільш ефективного формування їх педагогічно-краєзнавчої компетентності доцільно віднести:

1) наявність позитивної мотивації та особистісного спрямування студента на усвідомлення, оволодіння системою педагогічно-краєзнавчих знань та вмінь;

2) надання майбутнім вихователям ДНЗ права на вибір змісту підготовки та способів його засвоєння;

3) дотримання права щодо вільного переходу студентів на різні етапи навчання;

4) гнучкість, варіативність, адаптивність та відкритість змісту й організаційних форм навчання відносно до індивідуальних здібностей студентів та умов підготовки;

5) використання алгоритму «заходи спрямовуючого характеру – спецкурс – педагогічний практикум», що передбачає поступове ускладнення завдань і змісту підготовки;

6) забезпечення комплексної організації навчально-пізнавальної діяльності студентів;

7) багатоманіття й пріоритет дослідницьких методів навчання;

8) організація та контроль самостійної роботи студентів;

9) особистісно-гуманістична орієнтація педагога на основі поваги до особистості та вибору студента.

Саморефлексія набутого досвіду засвідчує те, що дотримання означених умов забезпечує найбільшу результативність використання педагогічного краєзнавства у підготовці майбутнього вихователя ДНЗ.

Перспективним в опануванні педагогічного краєзнавства є використання кредитно-трансферної системи, що передбачає застосування рівневої диференціації, проблемних завдань і поетапного контролю засвоєння знань.

Студенти працюють із різноманітними першоджерелами, архівними даними, науковими працями, регіональними періодичними педагогічними виданнями, порівняльними таблицями, схемами, історичними й географічними картами. Робота може здійснюватися індивідуально, фронтально і у підгрупах. Кожен студент одержує можливість працювати за індивідуальними програмами у темпі, який для нього є найбільш оптимальним, взаємодіючи у межах «малої групи» та педагогом.

Об'єктивність оцінювання знань студентів з педагогічного краєзнавства забезпечується різноманітними формами контролю: якість засвоєння першоджерел видатних педагогів рідного краю, написання рецензій та анотацій на їхні педагогічні твори, складання педагогічних кросвордів, підготовка наукових статей на педагогічно-краєзнавчу тематику, складання хронологічних таблиць життєдіяльності педагогічних персоналій, розробка педагогічних карт регіону, здійснення навчально-дослідного проекту (виконання курсової, дипломної, магістерської роботи), виготовлення наочних посібників, підготовка доповіді для участі у конференції, організація дискусії, диспуту або бесіди педагогічно-краєзнавчого спрямування тощо.

Слід наголосити на тому, що, використовуючи педагогічно-краєзнавчий матеріал, важливо дотримуватися об'єктивної оцінки подій і явищ минулого, діяльності та вчинків людей, товариств та організацій, державних закладів та структур. Це доцільно здійснювати з наукових позицій, на засадах моральності та справедливості, з урахуванням особливостей певної історичної епохи, традицій, ідеалів та цінностей, що усвідомлювалися людьми того часу. Не варто ідеалізувати минуле або формувати у студентів нігілістичне ставлення до нього.

Вважаємо, що педагогічне краєзнавство цілком самостійний компонент загальнокультурної та професійно-педагогічної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Специфіка педагогічного краєзнавства, різноманітність його організаційних форм і методів, як переконає практика вищої школи, забезпечує пізнавальну активність і самостійність студентів у процесі вивчення не лише педагогічних дисциплін.

Водночас маємо зазначити, що головним в організації краєзнавчої діяльності доцільно вважати досягнення захопленої, активної пізнавальної позиції особистості. А як відомо, основними психологічними факторами, що визначають активність та самостійність, у даному випадку, виступають пізнавальний інтерес, творчий характер, позитивний емоційний настрій.

Отже, у ході краєзнавчої роботи, по-перше, відбувається зміна процесу навчання процесом співпраці студента та педагога; по-друге, максимально використовується практичний досвід діяльності особистості; по-третє, перевага надається дослідницьким комунікативно-діалогічним та моделюючим формам роботи. Крім цього, збагачення змісту вищої педагогічної освіти знаннями з регіонального педагогічного краєзнавства у значній мірі сприяє формуванню менталітету особистості як громадянина України, усвідомленню нею питань співвідношення національної і загальнолюдської культури, вихованню поваги й толерантного ставлення до культур, побуту, традицій інших народів, що населяють нашу країну.

Для розвитку професійних здібностей студентів Ізмаїльського державного гуманітарного університету є проведень у кращих ДНЗ м. Ізмаїлу та району різних видів педагогічної практики. За навчальним планом напряму підготовки бакалавра на педагогічну практику визначено 27 кредитів. Зокрема: ознайомлювальна, у групах раннього віку (показові та пробні заняття в ДНЗ), літня педагогічна практика, педагогічні технології в дошкільній освіті, переддипломна. Важливим аспектом діяльності вищу вважається традиційне проведення конкурсів педагогічної майстерності, творчих зустрічей, круглих столів та майстер-класів з досвідченими вихователями дошкільних навчальних закладів Ізмаїльщини, переможцями фахових конкурсів «Вихователь року» тощо.

Таким чином, щоб відповідати сучасним вимогам професії вихователя дітей дошкільного віку й гарантувати високу якість навчально-виховного процесу ДНЗ, майбутній фахівець

дошкільної освіти має прагнути стати справжнім професіоналом, майстром своєї справи, досягти вершин педагогічної майстерності. Тому основними напрямками професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільної освіти у ВНЗ мають бути, по-перше, самовизначення педагога у світовій і національних культурах, у тому числі й педагогічній; по-друге, вироблення на цій основі соціально-професійної компетентності.

Питання професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ з урахуванням особливостей педагогічної культури регіону потребує подальшого дослідження.

1. Бойко А. М. Положення про регіональний науково-виховний (соціально-педагогічний) комплекс та його педагогічний центр / А. М. Бойко, Л. А. Семеновська. – Полтава, 2005. – 44 с.
2. Закон України «Про дошкільну освіту» // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2001. – № 49. – ст. 259.
3. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2017. – № 38-39. – ст. 380.
4. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – Рига : Пед. Центр «Эксперимент», 1995. – 195 с.
5. Кононко О.Л. Коментар до Базового компонента дошкільної освіти в Україні / Наук. ред. О.Л. Кононко. – К. : Ред. журн. «Дошкільне виховання», 2003. – 243 с.
6. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – Освіта України. – № 33. – С. 44–45.
7. Педагогіка. Інтегрований курс теорії та історії: У 2 ч. / За ред. А.М. Бойко. – К.: ВІПОЛ; Полтава: АСМІ, 2004.
8. Персоналії в історії національної педагогіки. 22 видатних українських педагоги: Підручник / Авт. кол.; Під заг. Ред. А.М. Бойко. – К. : ВД «Професіонал», 2004. – 576 с.

Житомирська Т. М. Педагогико-краєведческая технология формирования поликультурной компетентности будущих воспитателей.

В статье обоснована актуальность проблемы формирования поликультурной компетентности будущих воспитателей дошкольных учебных заведений, педагогическая целесообразность внедрения педагогически-краеведческих технологий в практику дошкольных заведений особого региона в поликультурном измерении – Украинского Подунавья. Доказана сравнительная эффективность ввода педагогико-краеведческих технологий в учебно-воспитательный процесс дошкольного учреждения и внедрения формирования поликультурной компетентности у будущих воспитателей.

Ключевые слова: педагогико-краеведческие технологии, жизненная компетентность, поликультурная компетентность.

Zhytomyrska T. M. Pedagogical and Countrystudy Technology of forming policultural competence of futur educators.

The topicality of the problem of forming of multicultural competence of future educators of preschool educational establishments is explained in the article. At deals with the pedagogical expediency of introduction of pedagogical and countrystudy technologies in practice of preschool establishments of the special region according to the multicultural measuring – Ukrainian Daube Region. Comparative efficiency of application of pedagogical countrystudy technologies is well-proven in the educational process of preschool establishment and introduction of forming of multicultural competence for the future educators.

Key words: pedagogical and countrystudy technologies, vital competence, multicultural competence.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК 378.937

МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ ВИХОВНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В ОЗДОРОВЧО-ВИХОВНИХ ЗАКЛАДАХ

В.К. Звєкова

кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті проаналізовано зміст діяльності дитячого оздоровчого закладу, шляхи соціалізації дитини в ньому під час відпочинку та дозвілля, а також педагогічні технології, що сприяють задоволенню інтересів та запитів відповідно до індивідуальних потреб в літній період. Розкриваються деякі підходи до проблеми, яка виникла в сучасній професійній педагогіці. Визначено систему цінностей особистості, які утворюються в процесі здоров'язберігаючої діяльності.

Ключові слова: дозвілля, соціалізація, дитячий оздоровчий заклад, технології роботи з дітьми.

Організація літнього відпочинку дітей є складовою частиною безперервного та послідовного процесу виховання. Дитячі заклади оздоровлення і відпочинку створюють умови для педагогічно обґрунтованого, змістовного та цікавого дозвілля дітей, дають можливість їм творчо розвиватися, духовно та інтелектуально збагачуватися, розширювати світогляд.

Сфера вільного часу дітей, їх дозвілля завжди були об'єктом педагогічної науки. Причому дослідники досить активно розглядають культурне дозвілля не лише в суто педагогічному аспекті, а й у психологічному, соціологічному, філософському. Проблема формування готовності студентів до організації дозвіллевої діяльності школярів у дитячих оздоровчих закладах є актуальною у зв'язку з необхідністю пропаганди здорового способу життя у суспільстві, активізації розвитку у молоді культури здоров'язбереження, підвищення ефективності підготовки педагогічних кадрів до розробки й упровадження стратегій оптимізації дозвілля дітей, а, відтак, розв'язання проблеми культурного дозвілля школярів набуває державного значення.

Мета статті – висвітлення своєрідності професійної підготовки майбутніх вчителів до організації виховної діяльності з дітьми шкільного віку під час літніх канікул у дитячих оздоровчих закладах та розкритті перспектив використання творчого досвіду в означеному ракурсі.

Про актуальність зазначеної проблеми свідчить зростання інтересу вітчизняних і зарубіжних учених до її вивчення. У цьому контексті науковцями досліджується досить широкий спектр питань, зокрема: сутність, структура та функції дозвіллевої діяльності та організація відпочинку в поза навчальних закладах (О. Молчан, Б. Титов, Г. Усачова, Н. Яременко та ін.); психолого-педагогічні аспекти відпочинку дітей, та їх роль у розвитку та самореалізації особистості (М. Князян, В. Кірсанов, О. Сасихов, В. Тріудій, Н. Цимбалюк та ін.); організація дозвіллевої діяльності школярів під час канікул та роль вихователя в позашкільному оздоровчому закладі (С. Ашмаков, Г. Волощенко, В. Коротеєва, В. Лукмонова, Г. Майборода, та ін.).

Принципово важливим методологічним підґрунтям забезпечення ефективного здоров'язбереження дітей є положення психологів про те, що здоров'я виступає основною життєвою цінністю людини. Так, І. Бех наголошує на тому факті, що сьогодні здоров'я сприймається не лише у сенсі свободи від хвороби, але як засіб реалізації своїх можливостей: «здоров'я при цьому виступає не просто як щось безмірне, а як те, що співвідноситься із здібностями людини» [1, с. 216]. Підготовка студентів до організації збереження здоров'я школярів має передбачати виховання у майбутніх учителів індивідуального ідеалу здоров'я, прагнень до самореалізації на своєму «психологічному оптимумі» [1, с. 222], відповідальності за ефективність формування у дітей здорового способу життя. Загальновідомо, що пріоритетним напрямом дослідно-експериментальної роботи, яка здійснювалася під керівництвом С. Шацького, була підготовка педагога до виховання дітей, озброєння його необхідними методами забезпечення ефективного дозвілля. Здоров'язбереження, суспільно-корисна праця, активний відпочинок були умовами функціонування створених науковцем літньої трудової колонії «Бадьоре життя», товариства «Дитяча праця та відпочинок». Провідною метою С. Шацького було забезпечити готовність учителів до гармонійного поєднання естетичного й

трудового виховання як засобу розкриття творчих сил школярів. У цьому процесі особливо значущим є соціальне довкілля, колектив, у якому розвивається особистість дитини [6].

Сучасний оздоровчий дитячий заклад – це якісно нове явище в соціально педагогічному середовищі. Зміст його роботи майже повністю відрізняється від змісту діяльності колишнього піонерського табору. Сучасні діти ростуть в абсолютно іншій моральній та соціальній атмосфері, ніж кілька десятиків років тому. Вже не існує єдиної дитячої чи молодіжної організації, які визначали зміст та методи виховної роботи з дітьми та молоддю, особливо в літній період. Сьогодні діють найрізноманітніші дитячі, молодіжні громадські об'єднання – від організації «Пласт», «Соколи», «Січ», «Козачата», та ін. до неформалів.

Як зазначається в Положенні про оздоровчий заклад для дітей, підлітків та учнівської молоді, це «позашкільний оздоровчо-виховний заклад, створений за наявності необхідної матеріально-технічної бази, педагогічних та інших кадрів з метою організації змістовного дозвілля і відпочинку, зміцнення здоров'я, задоволення інтересів і духовних запитів дітей, підлітків і учнівської молоді... Зміст, форми і методи роботи в таборі визначаються його статутом і будуються на принципах самоврядування, демократизації і гуманізму з урахуванням специфіки національних і культурно-історичних традицій, пріоритетності загальнолюдських, духовних надбань і цінностей» [5].

Отже, у процесі дорослішання дитина включається до різних систем значущих для неї стосунків, які зумовлюють процес формування її особистості, характер стосунків з іншими людьми (відносини в родині, з однолітками, з учителями, в навчальній та позанавчальній діяльності, зокрема й в літніх оздоровчих таборах). За допомогою таких стосунків корегується вплив на особистість дитини, ефективність якого залежить від обраної вихователем позиції.

Водночас слід зауважити на тому, що на відміну від шкільного життя, дитина, яка знаходиться в оздоровчому таборі, входить у нову для себе соціальну спільність (тобто «загін»), і ефективність його розвитку багато в чому буде залежати від того, наскільки ця спеціальна інституція зацікавлена приймати прояви її індивідуальності і наскільки особистість успішно інтегрується в ній.

Свого часу психолог Є. Рогов розробив програму роботи до адаптації в дитячому таборі. В ній, на наш погляд, вдало враховується положення про закономірність проходження етапів утвердження індивідуумом себе як особистості в новій соціальній спільності [4]. Крім того, ця програма враховує коливання суб'єктивних оцінок емоційно-психологічного клімату, що є одним з умов формування комунікативних умінь.

Проведений нами аналіз наробок науковців і практиків досліджень дозволяє розподілити всю роботу студента в оздоровчому таборі у відповідності з її основною спрямованістю на умовні періоди:

➤ підготовчий період (від 14 до 21 дня початку табірної зміни). Його мета – розробка орієнтовної програми психолого-педагогічних заходів. У цей період комунікативні можливості учасників оцінюються за допомогою тестів, результатів бесід, лекцій, умовних педагогічних ситуацій, ділових ігор та ін.;

➤ адаптаційний період (з 3 по 6 день перебування дітей в оздоровчому закладі). Основними методами виявлення індивідуальних особливостей було масове опитування за допомогою різних експрес-методик, зокрема, методики – проєктивний малюнок «неіснуюча тварина». На цьому етапі вихователі, під керівництвом психолога, відбирають малюнки, які привертають увагу своєю особливістю, проводяться різноманітні ігри, та конкурси, у процесі яких здійснюються спостереження за дітьми, вивчаються і фіксуються їхні індивідуальні особливості;

➤ період індивідуалізації (з 6 по 12 день перебування дітей в оздоровчому закладі). Мета цього періоду полягає у контролі та корекції психолого-педагогічного клімату в загоні, організації індивідуальної роботи з дітьми. Використовується метод дослідження особистості: бесіда, переконання, які сприяють формуванню комунікативних умінь майбутніх учителів;

➤ період інтеграції (з 12 по 18 день перебування дітей в оздоровчому закладі). У цей час відбувається спрямування колективної діяльності загону на участь у виховних заходах, корегування негативних психологічних станів, викликаних тривалою відсутністю домівки. На цьому етапі психологи та вихователі оцінюючи психологічний клімат в загоні застосовують бесіди, переконання, ігрову терапію, аутотренінг та ін.

Підкреслимо, що нині відбувається докорінне переосмислення парадигми виховання особистості, на основі гуманізації життєдіяльності студента, створення сприятливих умов для самореалізації сутнісних характеристик у різновидах творчої діяльності. Реалізація принципів національного виховання в умовах вищої школи передбачає, з одного боку, поглиблений аналіз соціально-психологічної природи виховання як особистісно-комунікативного процесу, а з іншого, розглядає його крізь призму історично зумовлених соціальних функцій вищої школи і цільового призначення виховної роботи з вихованцями.

Демократичні перетворення та соціально-політичні зміни, що відбулись в Україні в 90-х рр. ХХ ст., істотно змінили систему традиційного виховання, з'явилися педагогічні концепції і інноваційні методики роботи з учнями та студентською молоддю. Стало очевидним, що нова соціальна реальність принципово змінила напрями взаємостосунків, пріоритети життєвих цінностей та ідеали молоді. На цей період тематика програм виховного змісту в літніх оздоровчих закладах забезпечує сприятливі умови для вирішення завдань національного виховання дітей, оскільки є можливість організації практичної їх участі у фестивалях. Зокрема, з тематики: «Твоя країна – Україна», це й у конкурсах, бесідах, свята рідної мови тощо. У такій площині відповідно забезпечується визначення школярами місця особистого «Я» у процесі вивчення народних звичаїв, традицій, ігор, і а головне – вмотивовує активну участь вихованця у цих процесах. Як засвідчує практика, у такий спосіб відбувається ефективний розвиток чуттєво-емоційної сфери вихованця, оптимізується організація гуманістичних взаємостосунків вихователів і суб'єктів самовиховання у народознавчій і будь-яких інших видах виховної діяльності, а, відтак, досягається успішне вирішення завдань виховання особистості.

Досвід свідчить, що ефективність організації дозвілля дітей у літньому оздоровчому закладі суттєво залежить від тієї пропедевтичної роботи, яка проводилася із студентами до початку їхньої практики, зокрема, під час вивчення навчального курсу «Методика позакласної виховної роботи». З метою підвищення рівня готовності студентів до цієї роботи було розроблено і впроваджено тематичний тренінг, який розгортався у визначених нами вище етапах, де:

- інформаційно-збагачувальний етап має на меті більш системне ознайомлення студентів із структурою організації дозвілля дітей, актуалізацію набутих знань медичного, валеологічного, психологічного характеру щодо здоров'язбереження школярів, а також у сфері компетентного використання гуманізації, гуманітаризації та дитиноцентрованості педагогічних технологій дозвілдової діяльності;

- адаптивно-конструктивний етап спрямовує майбутніх учителів на утворення «папки творчих проєктів», що містить адаптовані варіанти різноманітних виховних заходів дозвілдово-здоров'язберігаючого характеру;

- продуктивний етап націлений на розроблення власних підходів щодо творчої організації дозвілля з наступною аргументацією їхньої потужності у ході «семінару-презентації-конкурсу», який передбачає представлення студентами своїх ідей, їх колективне обговорення та виявлення найкращих варіантів.

Як переконає досвід апробації розробленого тренінгу такий підхід сприяє систематизації підготовки студентів до творчого проєктування педагогічних засобів організації дозвілля дітей у літній період, всебічному охопленню різних аспектів цієї діяльності, а відтак, дозволяє студентам вже на початковому етапі навчання реалізувати свій професійно-творчий потенціал, сформувавши рефлексивне мислення та розвинути прагнення до постійного самотворення як фахівця.

Отже, підготовка студентів до виховної діяльності в оздоровчих закладах є і соціально, і фахово важливою для майбутнього фахівця. Вона не лише систематизує засвоєні студентами теоретичні засади форм і методів виховної роботи з учнями, але й створює передумови для їх компетентного використання у проведенні різноманітних видів виховної роботи в практичній діяльності. Перспективи подальшого дослідження означеної проблеми лежать у площині розкриття потенціалу педагогічної практики бакалаврів та магістрантів у підвищенні рівня їхньої готовності до педагогічно вмотивованої організації здоров'язберігаючого дозвілля дітей та молоді.

2. Організація відпочинку та оздоровлення дітей: концепції технології, досвід / О. В. Биковська, В. М. Горобинко, Ж. В. Петрочко та ін. – К. : Державний інститут проблем сім'ї та молоді, 2004. – 208 с.
3. Рютін В. В. Педагогічні умови соціалізації підлітків у дитячому оздоровчому літньому таборі / В. В. Рютін // X Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасний соціокультурний простір 2013». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://intkonf.org/category/arhiv/konf1/>
4. Рогов Е.И. Психология / Е.И. Рогов. – Ростов н/Д : Издательский центр «МарТ», 2005. – 250 с.
5. Основи законодавства України про охорону здоров'я (зі змін., внес. Згідно із Законами № 5036-VI (5036-17) від 4 лип. 2012 р.) // Сайт «Законодавство України». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2801-12>.
6. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения / С. Т. Шацкий. – М. : Педагогика, 1980. – 280 с.

Звекова В. К. Методика организации воспитательной работы с детьми в детских оздоровительных учреждениях.

В статье проанализировано содержание деятельности детского оздоровительного учреждения, пути социализации ребенка в нем во время отдыха и досуга, а также удовлетворение интересов и запросов в соответствии с индивидуальными потребностями в летний период. Рассмотрены некоторые подходы к решению этой проблемы. Определена система ценностей личности, которые формируются в процессе здоровьесберегающей деятельности.

Ключевые слова: досуг, социализация, детский оздоровительный лагерь, ребенок, технологии работы с детьми.

Zvekova V. K. Methods of Organizing Educational Work with Children Health Impairing Institutions.

The article analyzes the content of children's health institutions, ways of socialization of the child in them during rest and leisure, as well as the interests and requests according to individual needs during the summer. Certain approaches to this problem are considered. The values of the individual that are formed in the process of health preserving activity are singled out.

Key words: leisure, socialization, children's health improving institution, a child, technology of working with children.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК: 37.04:340.6

ВПЛИВ СОЦІАЛЬНОГО КОНТЕКСТУ НА ТЛУМАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «СУДДІВСЬКА ДОБРОЧЕСНІСТЬ»

Л.Є. Зуєва

кандидат юридичних наук, докторант,
Одеський національний політехнічний університет

У статті розкрито сутність феномену «добročесність судді» в цілісному системному аспекті з психолого-педагогічних позицій духовно-рефлексивного виміру. «Добročесність» у цьому контексті трактується у широкому сенсі феномену, що обумовлюється суспільним буттям, економічним базисом та безпосередньо залежить від системи цінностей, які пропонує суспільство, умов соціального спілкування, громадської думки, способів соціальної регуляції.

Ключові слова: соціальний контекст, саморегуляція, педагогічна майстерність, психолого-педагогічні техніки, суддівська освіта, рефлексія, професійний суддя, добročесність судді.

Загальновідомо, що протягом багатьох років українському уряду не вдавалося запровадити ефективні реформи, спрямовані на подолання корупції в країні, більш того завдяки постійній негативній ситуації навколо судової системи та висловлюванням критики з боку керівників держави, різних політичних діячів, представників ЗМІ та громадськості склалася ситуація недовіри до судової системи в цілому та появою такого поняття як добročесний або не добročесний суддя.

Відсутність суттєвих зусиль, спрямованих на протидію корупції, відображається у постійно низьких оцінках України в основних міжнародних рейтингах корупції [1].

Водночас, на жаль, ключове поняття – «добročесність судді» здебільшого трактується тільки у сенсі діади «добročесність – недобročесність», де останнє поняття розуміється як «хабарництво» та «корумпованість», а «добročесність» – як обов'язок. Про це свідчить ціла низка публікацій фахівців, які безпосередньо займаються вивченням цієї проблеми [2; 3].

Значимо, що зміни, які відбуваються зараз у судовій системі під час розбудови України як правової демократичної держави, ґрунтуються на «Концепції реформування судової системи України», в цьому документі зокрема зазначено, що «одним з її найбільш важливих критеріїв є створення чесної, прозорої та ефективної судової влади» [4], при цьому такі реформи насамперед направлені на утвердження незалежності судової влади, зокрема, шляхом її деполітизації, посилення відповідальності судової влади перед суспільством, а також запровадження належних конституційних засад кадрового оновлення суддівського корпусу. Отож, суть цих змін якраз і полягає у встановленні такої організації правосуддя, щоб незалежно від того, чи ознайомлений громадянин з відповідними конституційними положеннями, йому було забезпечено право на справедливий судовий розгляд справи незалежним і безстороннім судом та практичну реалізацію принципу верховенства права в Україні.

Зокрема, положеннями Конституції України та Закону України «Про судоустрій і статус суддів», прийнятими в рамках судової реформи в Україні, передбачаються обмеження імунітету судді з абсолютного до функціонального, встановлюються додаткові обов'язки суддів, підвищуються вимоги до осіб, які претендують на доступ до суддівської професії, закріплюються критерії, за якими має бути оцінений кожен суддя [5].

Так, наприклад, стаття 62 Закону України «Про судоустрій і статус суддів» передбачає, що суддя зобов'язаний щорічно до 1 лютого подавати шляхом заповнення на офіційному веб-сайті Вищої кваліфікаційної комісії суддів України декларацію добročесності за формою, що визначається Комісією.

Як визначено в Законі, декларація добročесності судді складається з переліку тверджень, правдивість яких суддя повинен задекларувати шляхом їх підтвердження або не підтвердження. У декларації добročесності судді зазначаються прізвище, ім'я, по батькові судді, його місце роботи, займана посада та твердження про: 1) відповідність рівня життя судді наявному в нього та членів його сім'ї майну і одержаними ними доходами; 2) своєчасне та повне подання декларацій особи, уповноваженої на виконання функцій держави або місцевого самоврядування, та достовірність задекларованих у них відомостей; 3) невчинення корупційних правопорушень; 4) відсутність підстав для притягнення судді до дисциплінарної відповідальності; 5) сумлінне

виконання обов'язків судді та дотримання ним присяги; 6) невтручання у правосуддя, яке здійснюється іншими суддями; 7) проходження перевірки суддів відповідно до Закону України «Про відновлення довіри до судової влади в Україні» та її результати; 8) відсутність заборон, визначених Законом України «Про очищення влади». Декларація доброчесності судді може містити інші твердження, метою яких є перевірка доброчесності судді.

Декларація доброчесності судді є відкритою для загального доступу через оприлюднення на офіційному веб-сайті Вищої кваліфікаційної комісії суддів України. За відсутності доказів іншого твердження судді у декларації доброчесності вважаються достовірними. Неподання, несвоєчасне подання декларації доброчесності суддею або декларування в ній завідомо недостовірних (у тому числі неповних) тверджень мають наслідком дисциплінарну відповідальність, встановлену цим Законом.

31 жовтня 2016 року Вищою кваліфікаційною комісією суддів України ухвалено рішення про затвердження форм декларацій родинних зв'язків судді та кандидата на посаду судді, форми декларації доброчесності судді, після чого всі діючі професійні судді України та особи, які подали документи на конкурс до Верховного суду вперше в історії незалежної України подали декларації доброчесності та декларації родинних зв'язків.

Крім того 11 листопада 2016 року було сформовано Громадську раду доброчесності у відповідності із положеннями нового Закону України «Про судоустрій і статус суддів».

Громадська рада доброчесності (надалі ГРД) має виконувати роль органу громадського контролю за судовою системою. Членами ГРД можуть бути представники правозахисних громадських об'єднань, науковці-правники, адвокати, журналісти, які є визнаними фахівцями у сфері своєї професійної діяльності, мають високу професійну репутацію та відповідають критерію політичної нейтральності, а також доброчесності. Ця громадська Рада фактично буде мати вплив як на процес призначення суддів, так і на моніторинг дотримання суддями накладених на них вимог у сфері суддівської етики та доброчесності. При цьому, слід наголосити, що ГРД не здійснює оцінку компетентності судді або кандидата на посаду судді, яка є третім ключовим критерієм оцінювання.

З огляду на такі суттєві зміни вітчизняного законодавства в частині судоустрою та введенням такого поняття як «доброчесність» актуалізується необхідність дослідити це питання та конкретизувати сутність терміну «доброчесність судді» в цілісному системному аспекті з психолого-педагогічних позицій духовно-рефлексивного виміру.

Зауважимо, що нині в Україні не існує на рівні Закону єдиних критеріїв поняття «доброчесний суддя». Для оцінювання доброчесності кандидатів на посади судді (суддів) Громадській раді доброчесності, відповідно до її завдань, вже зараз потрібно розробити об'єктивні та формалізовані критерії доброчесності судді, оскільки вже розпочато конкурс до Верховного Суду, де суддів відбирають у тому числі і за критерієм доброчесності.

Однак такі суворі вимоги та відсутність законодавчо визначеного поняття та критеріїв оцінки доброчесності судді можуть призвести до того, що юристи, які б бажали опанувати професію судді, не братимуть участь у конкурсі на заміщення вакантних посад, а діючі судді будуть звільнятися з цієї роботи, що фактично вже спостерігається, оскільки лише за останні два роки за власним бажанням або у відставку звільнилося більше 2000 суддів. Судова система має колосальний кадровий голод, велика кількість судів взагалі не працює, оскільки в цих судах не залишилось ні одного судді.

Отож, для того, щоб на конкурс йшло якнайбільше кандидатів, і з яких можна буде відібрати грамотних, талановитих та достойних претендентів на посаду судді, під час проходження іспитів та у подальшій їх роботі на посаді судді, потрібно гарантувати захист їх честі та гідності.

Міжнародно-правові акти приділяють належну увагу стандартизації загальноновизнаних принципів і постулатів для координації зусиль законодавців і судового менеджменту з питань забезпечення належного рівня судової культури й усіх її складових у структурах судової влади. Досить зазначити, що в Бангалорських принципах поведінки суддів [6] зазначено, що затверджені принципи мають на меті, зокрема, і встановлення стандартів поведінки суддів. Розкриваючи цей принцип, наведений акт передбачає, що дотримання етичних норм є невід'ємною частиною діяльності судів і містить перелік 16 постулатів, дотримання яких є обов'язком кожного судді.

Варто відзначити, що тлумачення самого поняття «добročесність» ми не знаходимо в жодному з новоприйнятих антикорупційних законів, що слід вважати прогалиною нового антикорупційного законодавства. Це поняття не визначено ані в Законі України «Про судоустрій і статус суддів», ані в інших законодавчих актах щодо правосуддя; при цьому в Законі України «Про відновлення довіри до судової влади в Україні» взагалі поняття добročесності судді не згадується [7].

Зауважимо, що добročесність як особистісно професійна якість, перебуває у проблемному полі психології. У психологічному форматі добročесність досліджується у зв'язку із діями особистості, незважаючи ні на забобони і норми, ні на складність життєвих обставин. Синонімічний ряд поняття «добročесність» досить широкий, а за його етимологією можна відшукати чітке визначення. Так, добročесність – це ще й невинність, або цнота, що означає цілісність, неподільність, безпричинність.

Добročесність – це і тілесна, і душевна чистота разом. Як наслідок, розвитку підлягає вся сутність живої істоти. А все живе, як ми розуміємо, живе бажанням жити. Стосовно суто психологічного аспекту, розвиток особистості також передбачає розкриття та реалізацію її творчого потенціалу. Якщо ж моральність передбачає під цим розвитком лише розвиток у межах закону, дотримання лише певних правил, норм і установок, то особистість є цілісною лише в цих обмеженнях і має право всебічно розвинути, але до певної грані, визначеної і прийнятної для моралі. Отже, саме мораль регулює поведінку людей згідно з прописаним планом для гармонійного існування суспільства, де особистість – лише його частина.

На відміну від етичних норм (які спрямовані на регуляцію поведінки) та етики цінностей, що позитивно обґрунтовує моральні ціннісні імперативи, сутнісною ознакою добročесності можна вважати особистісно спрямований аспект моралі, тобто те, до чого людина має прагнути і що робити, щоб поводитися правильно і реалізувати себе.

Охарактеризуємо поняття «добročесний суддя» з точки зору психолого-педагогічної науки.

Засновник судової етики О. Коні, мабуть, не особливо вірячи в можливість реалізації в судах царської Росії викладених їм моральних засад при здійсненні правосуддя, стверджував, що саме їм належить у майбутньому першочергова роль у дослідженні умов та обставин судового процесу. Він сподівався, що «центр уваги у вчених про судочинство переноситься з проходження процесу на етичну і суспільно-правову діяльність судді у всіх її розгалуженнях». Принагідно підкреслюємо, що центральне місце в судовій етиці, у судовій діяльності О. Коні відводив особистості судді. Адже будь-які правила діяльності можуть втратити свою силу і значення в недосвідчених, грубих, несумлінних руках, а найобміркованіший і найсправедливіший кримінальний закон перетворюється на ніщо при неналежному судочинстві. Виходячи з цього, великий адвокат О. Коні стверджував, що вивчення судочинства в тій його частині, що стосується судової діяльності, повинно мати своїм предметом не лише властивості й умови цієї діяльності, але й поведінку судді стосовно осіб, із якими він контактує внаслідок своєї діяльності [8].

Суди, провідну роль у яких виконує суддя, впливають на формування правосвідомості і правозаконної поведінки громадян. При цьому суд впливає, зокрема на такі аспекти суспільної думки: сприяє формуванню правосвідомості громадян; створює впевненість у невідворотності покарання за вчинені правопорушення; висока культура судочинства і справедливість вироку формують атмосферу суспільного осуду злочинності й особистості злочинця; судовий процес привертає увагу громадськості до виявлення причин і умов злочинності та проблем її профілактики [9].

Саморегуляція нашого досвіду дає підстави зауважити, що судова діяльність ґрунтується на вивченні як загально-психологічних, так і соціально-психологічних характеристик усіх учасників судового процесу, а також їх взаємин між собою. З метою успішного виконання завдань, що постають перед суддею, необхідно мати не тільки необхідний достатній обсяг професійних знань, умінь і навичок, але й бути готовим до впливу широкого спектру негативних емоційних чинників. Це зумовлено тим, що судова практика здійснюється в умовах безпосереднього спілкування та взаємодії з людьми, а отже, вимагає розуміння психологічних особливостей всіх процесуальних осіб, мотивів та змісту їхньої поведінки, взаємовідносин, що виникають у процесі життєдіяльності.

Отож, тільки спираючись на психолого-педагогічні знання суддя може реалізувати заходи щодо встановлення контакту та здійснення психологічного впливу, нейтралізації негативних чинників під час пошуку та оцінки процесуально значущих фактів, їх врахування при всебічному та об'єктивному судовому розгляді. До змісту діяльності, як сукупності дій людини, що спрямовані на задоволення потреб, інтересів, входять не тільки зовнішні фізичні ознаки, але й внутрішні психологічні процеси вольового і пізнавального характеру.

Так, Ю. Меліхова вважає, що не можна вести мову про високий рівень професійної культури судді без належного «морального наповнення» його особистості, і навпаки, будь-які найширші прагнення захисту прав і свобод, поліпшення правозастосовної практики, належного здійснення правосуддя можуть руйнуватися через низький рівень особистісного професійного потенціалу судді [10].

Встановлено, що суто психологічна структура діяльності судді складається з таких її різновидів, як: пізнавальна, комунікативна, організаційна, конструктивна, профілактична та посвідчувальна. Кожен із зазначених різновидів може виступати як провідний, самостійний елемент, у тісному взаємозв'язку з іншими видами, або ж як допоміжний, що забезпечує інші види [11]. Велике значення при здійсненні вище перерахованих різновидів судової діяльності відіграє саме соціальний контекст.

На наш погляд, необхідним є додаткове введення у навчальні програми вищих навчальних закладів юридичного профілю більшого переліку психолого-педагогічних дисциплін з метою більш досконалого вивчення психологічних і педагогічних особливостей фахової діяльності.

Вважаємо, що соціальний контекст професіограми судді обумовлений тим, що суддя стурбований не тільки тим, щоб належним чином, відповідно до закону, розглянути і вирішувати кримінальну або цивільну справу, але і тим, щоб максимально використовувати судові процеси, судову практику і матеріали для попередження злочинних проявів і інших порушень законності. З цією метою проводяться, наприклад, публічні процеси за місцем роботи чи проживання тих, хто сприяв правопорушенням, йдеться й про роз'яснювальну та інформаційну функцію судді серед населення щодо запобігання та профілактики скоєння правопорушень. Це характеризує і професійну спрямованість особистості судді, що виражається, зокрема, у постійному підвищенні рівня знань і вдосконаленні професійної майстерності, у прагненні до панування справедливості, до встановлення істини, у почутті власної гідності, професійної гордості тощо.

Відтак, соціальний аспект діяльності судді найважливіший, оскільки він виражається: у справедливому винесенні вироку, що повинно стати початком вирішення конфлікту особистості та суспільства; у відповідальності перед суспільством за соціальний прогноз розвитку особистості підсудного; у використанні судових процесів для запобігання і попередження правопорушень (публічні процеси).

Поведінка, вигляд судді мають бути такими, щоб він одразу викликав до себе повагу, щоб у всіх присутніх створювалося переконання у його правоті, здатності, умінні вирішувати складні справи, вирішувати долі людей. В умінні виявляти ці якості полягає одна зі специфічних особливостей комунікативних властивостей особистості судді.

Нині існує коло проблем щодо узгодження і застосування принципів психопедагогічної теорії комунікації й так званої «універсалістської макроетики» [12] до суддівської діяльності як такої та до низки її сфер – зокрема (оскільки дієвість цих принципів ускладнюється нормативними, адміністративними, державними і політичними та іншими чинниками, що здатні скласти противагу вищеназваним принципам) [13].

Зрозуміло, що перелік особистісних якостей, які мають бути притаманні професійному судді, не є усталеним. Адже ж процедури його конкретизації спираються, зокрема, як на законодавство й професіограми судді, так і на законодавство й функції професійної діяльності.

Головне в комунікативних властивостях особистості судді – не прагнення бути приємним у спілкуванні, а уміння своїм виглядом і діями показати здатність, бажання досконало розібратися у всіх обставинах даної справи. Саме це зумовлює повагу до судді і до правосуддя в цілому, є стимулом для всіх учасників процесу ретельно, докладно викладати факти, власну оцінку, своє розуміння тих чи інших фактів. До того ж наш досвід свідчить, що у комунікативних якостях судді мають бути відсутні надмірна жестикуляція, дратівливість, брутальність, глузування, зайва повчальність, суддя обов'язково повинен володіти такими якостями, як тактовність, ввічливість, стриманість у манерах поведінки, емоціях, мові.

Так, комунікативний аспект діяльності судді реалізується з одного боку, у спілкуванні судді в ході судового процесу, де суддя є лідером комунікації (необхідні такі особистісні якості судді, як чуйність, емоційна стійкість, чесність із самим собою, щирість і чемність у спілкуванні з колегами, вміння слухати і говорити, гуманність), а з іншого – судових допитах, що вимагають узгодженості прийомів допитів з індивідуальними особливостями особистості допитуваного.

Комунікабельність та емпатія – риси, без яких неможливе повноцінне виконання суддею своїх функцій. Суддя має знайти потрібний підхід до багатьох людей, з якими йому доводиться спілкуватися та відчути емоційний стан людини, яка прийшла на судове засідання. Досвід переконує, що тут важливі такі якості судді, як чуйність, врівноваженість, тактовність, вміння вислухати і допомогти людині зрозуміти сутність питання, дати можливість висловити свою позицію, щоб у учасників процесу було враження, що їх не тільки слухають, але й почули.

Зрозумілим є те, що кожний суддя повинен дотримуватися у своїй діяльності закону. Одночасно він й виховує значну кількість людей. Досвідченого суддю відрізняє висока відповідальність за свою діяльність, прийняті рішення, принциповість. Суддя постійно знаходиться у центрі уваги всіх учасників судового процесу як головуючий у справі. Усі його зауваження і, навіть, жести піддаються постійному контролю й оцінці присутніх, тому досвідченого суддю відрізняє неупередженість і витримка.

У контексті вищезазначеного, дослідницький інтерес складає такий аспект порушеної проблеми: аналіз наявності зв'язків між «добročесністю судді» і суддівською системою. Насамперед зауважимо, що синергетичний підхід дає підстави для розгляду взаємодії суб'єктів у системі суддівської освіти (суддів-викладачів та суддів-слухачів) як складної самоорганізованої біосоціальної системи, що перебуває у нерівновазі та володіє великими власними можливостями для саморозвитку за допомогою відкритої взаємодії з навколишнім середовищем і для якої існує декілька альтернативних шляхів розвитку. З цих позицій можливо стверджувати, що оточуюче середовище має потужний вплив на становлення добročесності судді. Але ці впливи є неоднозначними, про що свідчить екстраполяція геодивілізаційної відтворювально-циклічної енергетичної макромоделі системи сталого розвитку. Наочно це пояснює явище гістерезису.

Так, гістерезис (від грец. Hysteresis – відставання, запізнювання), явище, яке полягає в тому, що величина, яка характеризує стан об'єкта (добročесність кандидата на посаду судді або судді), неоднозначно залежить від величини, що характеризує зовнішні умови (суддівська система України). Гістерезис спостерігається в тих випадках, коли стан об'єкта (добročесність) в даний момент часу визначається зовнішніми умовами не тільки в той самий, але й в попередні моменти часу (попередня суддівська система, життєвий шлях особистості). Неоднозначна залежність величин спостерігається в будь-яких процесах, тому що для зміни стану об'єкта (добročесність) завжди потрібен час (час на реагування) і реакція об'єкта відстає від причин, що її викликають (реформування суддівської системи). Таке відставання тим менше, чим повільніше змінюються зовнішні умови. Однак, для деяких процесів відставання при уповільненні зміни зовнішніх умов не зменшується. У цих випадках неоднозначну залежність величин називають гістерезисною, а саме явище – гістерезисом. На нашу думку, визначення параметрів порядку в аспекті дослідження дозволить побудувати математичну модель цього процесу.

Як відомо, Європейська Хартія про статус суддів, визначаючи очевидність зв'язку між незалежністю суддів та їхньою підготовкою, виголосила принцип, що відповідати за підготовку має «незалежний орган», який при нагляді за якістю навчальних програм не залежатиме ані від законодавчого органу, ані від виконавчої влади, і принаймні половину складу якого становитимуть судді. Цим документом також передбачено, що склад зазначеного органу повинен забезпечити належні навчальні програми та організації, які їх впроваджують, у світлі вимог щодо неупередженості, компетентності та об'єктивності, пов'язаних із виконанням професійних обов'язків судді.

Пункт 15 Висновку № 4 Консультативної Ради Європейських Суддів (КРЕС) наголошує на тому, що: «повинна бути збережена незалежність установи, відповідальної за розробку програм та прийняття рішень стосовно того, яким має бути навчання». У цьому пункті також стверджується, що обов'язки щодо організації та нагляду за навчанням у кожній країні покладаються лише на судові органи або будь-який інший незалежний орган. Саме тому в Україні, як і в інших країнах, суддівська освіта має свої унікальні особливості.

Зауважимо на тому, що 21 грудня 2010 року рішенням Вищої кваліфікаційної комісії суддів України на виконання вимог Закону України «Про судоустрій і статус суддів України», для проведення активної роботи щодо налагодження процедури забезпечення формування якісного суддівського корпусу, було створено Національну школу суддів України (НШСУ) – державну установу, науковий заклад та методичний центр суддівської освіти. Чинний Закон «Про судоустрій і статус суддів» вперше на законодавчому рівні закріпив базові стандарти підготовки професійних суддів та відкрив широкі можливості для участі суддівської спільноти у створенні власного науково-методичного центру. Про такі стандарти свідчить те, що НШСУ створено при Вищій кваліфікаційній комісії суддів України і здійснює свою діяльність відповідно до Закону та статуту, що затверджується Вищою кваліфікаційною комісією суддів України, крім того на НШСУ не поширюється законодавство про вищу освіту і НШСУ є державною установою зі спеціальним статусом, що забезпечує підготовку висококваліфікованих кадрів для судової системи та здійснює науково-дослідну діяльність.

На наші переконання конкретні механізми втілення конституційних положень щодо оцінювання суддів, зокрема за критерієм доброчесності, мають бути детально виписані у відповідному законі. Формалізація критерію доброчесності на рівні Конституції не потрібна. При цьому, сам термін «доброчесність» видається зрозумілою загальнолюдською категорією та, на нашу думку, правильно обраний для цілей акцентування важливості високих моральних якостей суддів (не даремно усталеною формою звернення до судді є «Ваша честь»). Слід також відзначити, що оцінювання морально-етичних характеристик претендентів на заміщення посад суддів відповідає європейській практиці. У деяких зарубіжних країнах таке оцінювання має форму тестів або навіть психологічної експертизи.

Нам видається, що гарантією максимально об'єктивного оцінювання суддів може слугувати належна робота органів системи підбору, навчання та перевірки суддівського корпусу – в межах законодавчих вимог та з дотриманням принципу незалежності таких органів.

Принагідно відзначимо, що суть Конституційної реформи в частині правосуддя полягає у встановленні такої організації правосуддя, щоб незалежно від того, чи ознайомлений громадянин з відповідними конституційними положеннями, йому було забезпечено право на справедливий судовий розгляд справи незалежним і безстороннім судом та практичну реалізацію принципу верховенства права, при цьому судді повинні так себе поводити як під час здійснення правосуддя, так і поза судом, щоб викликати повагу та довіру суспільства саме через призму доброчесності представників судової влади.

Отже, сутність феномену «доброчесність судді» лежить у площині цілісного системного осмислення з позиції психолого-педагогічної науки. Поняття «доброчесність» може трактуватися у широкому сенсі феномену, що обумовлюється суспільним буттям, економічним базисом та безпосередньо залежить від системи цінностей, які пропонує суспільство, від умов соціального спілкування, від способів функціонування громадської думки, від способів соціальної регуляції.

Духовно-рефлексивний вимір доброчесності судді конкретизується за відповідними критеріями. Наразі простежується тенденція на усвідомлення значущості взаємодії природничих, технічних, суспільних та гуманітарних наук як основи формування адекватної сучасному світу моральної науково-світоглядної концепції та позитивної стратегії побудови цілісної та гармонійної цивілізації, частиною якої безумовно є люди, які свідомо обрали для себе одну з самих не простих та відповідальних професій – бути суддею та брати на себе відповідальність за прийняття рішень іменем України.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми пов'язуємо із поглибленням наукових уявлень про роль психо-педагогічної складової у навчальних процесах Національної школи суддів України та становленні і формуванні суддівської доброчесності як особистісно-професійної якості працюючих та майбутніх суддів.

1. Хмара О. Передмова / О. Хмара // Звіт-оцінка національної системи доброчесності. Transparency International Україна. – Кіровоград, 2015. – С. 7-8.
2. Шепель Т. Доброчесність як перепустка на посаду судді нового Верховного суду / Т. Шепель // Українська правда. – 2017. – Режим доступу до ресурсу: <http://www.pravda.com.ua/columns/2017/01/5/7131205/>.
3. Федорович В. Загальнотеоретичні підходи до визначення недоброчесної поведінки судді в системі загальнодержавних заходів протидії корупції / В. Федорович // Национальный юридический журнал: теория и практика – 2015. – № 6. – С. 14-17.

4. Концепція реформування судової системи України // Асоціація правників України. – [Електронний ресурс]– Режим доступу: http://uba.ua/ukr/project_ref_sud/
5. Конституція України. Розділі VIII «Правосуддя». – К. : Офіційне видання України, 2016.
6. Бангалорські принципи поведінки суддів від 19 травня 2006 року Схвалено Резолюцією Економічної та Соціальної Ради ООН 27 липня 2006 року № 2006/23II Комітет Верховної ради з питань запобігання та протидії корупції. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/bangalore_principles.shtml
7. Про відновлення довіри до судової влади в Україні: Закон України від 08.04.2014 № 1188. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1188-18>
8. Бондаренко О. Ф. Специфіка психологічного знання та його місце в діяльності судді / О. Ф. Бондаренко [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.judges.org.ua.
9. Лєко Б. Юридична етика: Навчальний посібник / Б. Лєко. – Чернівці : Книги-XXI, 2008. – 280 с.
10. Мєліхова Ю. А. Морально-професійна культура судді / Ю. А. Мєліхова // Вісник Національного університету «Юридична академія імені Ярослава Мудрого». – 2014. – № 4. – С. 130-139.
11. Радухівська Л. Л. Психологічний зміст діяльності судді в кримінальному судочинстві : дис. ... канд. юрид. наук : 19.00.06 – юридична психологія / Л. Л. Радухівська. – К. : Національна академія внутрішніх справ, 2012. – 253 с.
12. Токарська А. С. Правова комунікація в контексті посткласичного праворозуміння : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. юрид. наук : спец. 12.00.12 – «філософія права» / А. С. Токарська – К., 2008. – 37 с.
13. Зуєва Л. Є. Дослідження теоретичних засад психолого-педагогічної підготовки професійних суддів у системі суддівської освіти / Л. Є. Зуєва // ScienceRise: Pedagogical Education. – 2017. – № 1. – С. 33-36.

Зуєва Л. Е. Влияние социального контекста на трактование понятия «судейская добротность».

В статье раскрыта сущность феномена «добротность судьи» в целостном системном аспекте с психолого-педагогических позиций духовно-рефлексивного измерения. «Добротность» в этом контексте трактуется в широком смысле феномена, обуславливается общественным бытием, экономическим базисом и прямо зависит от системы ценностей, которые предлагает общество, условий социального общения, общественного мнения, способов социальной регуляции.

Ключевые слова: *социальный контекст, саморегуляция, педагогическое мастерство, психолого-педагогические техники, образование судей, рефлексия, профессиональный судья, добротность судьи.*

Zueva L. E. The influence of a Social Context on Interpreting the Notion of the Judicial Integrity.

The article reveals the essence of the phenomenon of «Judge's goodness» in the whole systemic aspect from the point of view the psychological and pedagogical positions of moral and reflective dimension. It is proved that the «goodness» in this aspect is interpreted in the broadest sense of the phenomenon, conditioned by social being, the economic basis and depends on the goodness system society, the society from the social conditions of communication, wich offered by the public opinion and ways of social regulation.

Key words: *social context, self-regulation, pedagogical skills, psychological and pedagogical techniques, education of judges, reflection, professional judge, judge's goodness.*

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Плахотнік О.В.

УДК 376:33

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

С.М. Калаур

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка*

У статті обґрунтовано потребу у здійсненні системи соціально-педагогічного супроводу дітей, які мають особливі потреби. Головну увагу зосереджено на проблемах соціалізації дітей з вадами слуху. Висвітлено теоретичні основи системи соціально-педагогічного супроводу. Проаналізовано психолого-педагогічні аспекти соціалізації дітей, які мають вади слуху в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: соціально-педагогічний супровід, соціалізація, діти з особливими потребами, вади слуху.

Найважливішим пріоритетом соціальної політики нашої країни є максимально повне забезпечення потреб дитини та створення умов для її повноцінного розвитку в соціумі. Доволі складно це зробити для тих дітей, у яких є особливі потреби, адже їм необхідно організувати особливе виховання та організувати навчання, а також забезпечити доброзичливе ставлення. У цьому контексті зауважимо як незаперечний факт те, що дітей з особливими потребами слід сприймати не як осіб, яким необхідний особливий догляд та опіка в ізольованих умовах, а як таких, що мають жити повноцінним життям серед здорових дітей. Відзначимо й те, що нині кількість дітей, які мають різноманітні порушення слуху з року в рік, на жаль, зростає, а тому на перший план виходить потреба налагодження соціально-педагогічної підтримки та супроводу цієї категорії клієнтів з боку кваліфікованих фахівців (соціальних педагогів, практичних психологів та соціальних працівників). Причому така діяльність з дітьми цієї категорії має бути комплексною та базуватися на зусиллях усіх соціальних інститутів, які дотичні до її розв'язання.

У процесі вивчення означеного кола проблем було встановлено, що в нашій країні нині функціонує чималий спектр соціальних закладів для дітей з порушенням слуху. Зокрема, активно діють дитячі дошкільні заклади, інтернати, організовуються спеціальні класи при загальноосвітніх закладах. Відзначимо, що теоретичні та практичні питання навчання і виховання дітей з порушенням слуху досліджувало багато вчених. Так, Р. Боскіс, Т. Власова, С. Зикова, Л. Нейман вивчали розвиток і використання слухового сприйняття цієї категорії дітей; особливості процесу соціалізації дітей цієї категорії досліджені у працях Т. Розанової, І. Соловйової, Д. Тарасової. Однак, усі соціально-педагогічні аспекти цієї доволі складної проблеми не досліджені ще й нині, що й спонукало нас до дослідження.

Мета статті – проаналізувати загальні підходи до сутності соціально-педагогічного супроводу та з'ясувати роль загальноосвітнього навчального закладу у формуванні особистості дитини, що має проблеми зі слухом.

Насамперед відзначимо, що в енциклопедії для фахівців-соціологів соціальний супровід трактується як «вид соціальної роботи, спрямований на здійснення соціальної опіки, допомоги та патронажу соціально незахищених категорій дітей і молоді з метою подолання життєвих труднощів, збереження, підвищення їх соціального статусу» [1, с. 184].

Соціальний супровід, у баченні Г. Лактіонової, – це вид соціальної діяльності, що передбачає надання спеціалістом, або групою спеціалістів центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді у співпраці з іншими фахівцями комплексу юридичних, психологічних, соціально-педагогічних, соціально-економічних, соціально-медичних, інформаційних послуг, спрямованих на забезпечення належних умов функціонування кожного члена сім'ї і сім'ї в цілому [2, с. 80]. Тобто можемо констатувати, що соціально-педагогічний супровід спрямований на здійснення комплексних педагогічних заходів в контексті соціальної реабілітації, який базується на цілісному підході до виховання й догляду за дитиною, передбачає підтримку її психологічного, інтелектуального, емоційного, соціального та духовного розвитку.

У найбільш загальному розумінні змістом соціально-педагогічного супроводу є соціально-педагогічні послуги, які спрямовані на досягнення мети соціальної роботи, що забезпечують: реалізацію прав людини в сім'ї; різнобічний розвиток особистості дорослого і всебічний

розвиток дитини [3, с. 11]. Така спрямованість супроводу означає врахування особливостей соціальної системи а також первинного колективу.

Зупинимося на загальній характеристиці завдань, напрямків та форм соціально-педагогічного супроводу. Отже, завданнями соціально-педагогічного супроводу є забезпечення надання якісних соціально-педагогічних, психологічних, соціально-медичних, інформаційних послуг. Причому перелічені послуги мають надаватися за конкретної потреби, а також повинні враховувати індивідуальні запити особи. До основних напрямків роботи, що здійснюють фахівці під час соціально-педагогічного супроводу дітей, які мають порушення слуху у сфері освіти, віднесено:

- співпрацю з навчальним закладом, який відвідує дитина (проведення роботи з адміністрацією, психолого-педагогічною службою, учительським, учнівським і батьківським колективами та організація допомоги дитині в подоланні відставання в навчанні та педагогічної занедбаності);

- допомога в забезпеченні дитині якісної позашкільної освіти відповідно до її нахилів, здібностей і бажань;

- інформування сім'ї при вступі та під час навчання до професійно-технічних та вищих навчальних закладів [4, с. 14].

Погоджуємося із науковцями у тому, що найбільш перспективними формами соціально-педагогічного супроводу можна вважати: бесіду, консультування, організацію зустрічей (з педагогічним персоналом і керівництвом навчальних закладів), тестування, діагностику, інтерв'ю (з сусідами, учителями, вихователями, лікарями), проведення соціально-педагогічних тренінгів, організація груп взаємопідтримки, допомога в написанні листів, запитів, клопотань, звернень.

Ні у кого не виникає заперечення той факт, що початок навчання дитини в загальноосвітньому закладі є доволі значущою подією в житті та відіграє вагомий роль у процесі соціалізації. Це зумовлено тим, що під час навчання з'являється відповідальність, яка вимагає посидючості, стійкої уваги, напруження пам'яті. Тобто, саме навчання в загальноосвітніх навчальних закладах виступає для дітей у якості одного із найбільш вагомих видів пізнання об'єктивної дійсності. При цьому діти-школярі не лише здобувають освіту, а й проходять доволі активний процес соціалізації.

Відзначимо, що в нашій державі діти дошкільного і шкільного віку з порушенням слуху виховуються і навчаються в державних закладах, які включені в систему освіти. Як відзначають науковці [5], спеціальні загальноосвітні школи для глухих і слабочуючих дітей є навчально-виховними закладами, які розв'язують питання виховання, загальноосвітньої та трудової підготовки школярів з порушенням слуху, а також корекції та компенсації недоліків. Однак, варто наголосити на тому, що шкільне життя для дитини з порушенням слуху протікає у складному за своїми формами і спрямованістю середовищі, що являє собою систему різноманітних структурованих стосунків дитини з однолітками, педагогами, батьками, іншими дорослими. Та найголовнішою ознакою є те, що у цьому середовищі відсутні «звукові бар'єри».

Отже, можемо констатувати, що загальноосвітня установа є доволі складною освітньою системою, в рамках якої дитина має навчитися вирішувати декілька принципово важливих для її подальшої соціалізації завдань. По-перше, необхідно розв'язувати навчальні завдання (здобути освіту), по-друге, існує потреба у систематичному вирішенні виховних завдань, пов'язаних із процесом соціалізації (засвоєння і особисте сприйняття соціальних правил, оволодіння нормами та вимогами). Розвиток особистості дитини, у якої є вади слуху, її виховання в колективі передбачають, передусім, комунікативно-адаптаційну спрямованість. У цьому контексті освітній процес має бути спрямований на «постійний розвиток самостійності, поваги особистості дитини, розумну вимогливість без скидок на дефект і його наслідки» [6, с. 43].

Загальноосвітні установи мають великий вплив на формування особистості дитини з порушенням слуху. А саме на основі організації навчально-пізнавальної, виховної, трудової, ігрової та комунікативної роботи діти мають змогу активно пройти процес соціалізації. Все це сприяє цілеспрямованому формуванню особистості дитини, у якої є вади слуху. З огляду на вагомість означеного кола питань, зупинимося на розгляді цих аспектів більш ґрунтовно.

Так, навчально-пізнавальна діяльність забезпечує оволодіння широким колом теоретичних знань та практичних умінь, накопичених людським суспільством в різних сферах діяльності. На

основі пізнавальної діяльності проходить формування інтересів, збагачення наукових знань, розвиток мислення та залишкового слуху дитини. Встановлено, що під час різноманітних видів навчально-пізнавальної діяльності (навчальний процес, заняття в гуртках, предметні екскурсії, прогулянки) у дітей з порушенням слуху формуються основи світобачення, розширяється кругозір, поглиблюються знання про навколишнє природне і соціальне середовище. Як відзначають науковці навчально-пізнавальна діяльність допомагає більш чітко усвідомлювати своє місце в суспільстві, формувати впевненість у своїх можливостях [5, с. 54].

Як показує практика, екскурсії проводяться здебільшого із метою закріплення, розширення і поглиблення знань, а також для досягнення конкретних виховних задач. Через екскурсії відбувається налагодження соціальних контактів, розширення професійної орієнтації. У найбільш загальному контексті, робота в гуртках для дітей з порушенням слуху спрямована на задоволення зацікавленості, формування творчих здібностей, а також розвиток залишкового слуху в умовах невимушеної та цікавої для вихованців діяльності.

Як доводять науковці [7], суто виховна робота вирішує наступні завдання:

- всебічний розвиток школяра з вадами слуху як продовження розумового, фізичного, морального, трудового, естетичного виховання;
- розвитку пізнавальної, суспільної й трудової активності, формування позитивних особистісних якостей;
- виховання позитивного відношення до праці та потреби приносити своєю працею користь суспільству;
- формування правосвідомості, дисципліни, культури почуттів і поведінки у колективі;
- розвиток словесної мови в єдності з використанням залишкового слуху засобом утворення мовного середовища і умов, що викликають потребу користування словесною мовою;
- виховання уміння жити і працювати як у середовищі глухих, так і в колективі дітей, які добре чують, розвиток прагнення до розширення соціальних контактів;
- робота над соціальною адаптацією школяра в співпраці з сім'єю і суспільними організаціями [7, с. 63].

У найбільш загальному розумінні, ефективність виховної роботи залежить і від того, наскільки педагог зможе врахувати вікові та індивідуальні особливості кожної дитини. Важливим під час виховної діяльності є прагнення досягнення максимального позитивного ефекту, в основі якого лежить не зовнішнє бажання, а внутрішні мотиви вихованців, які сформовані на основі оволодіння соціальним досвідом. Зважаючи на те, що виховна діяльність є продовженням навчально-пізнавальної роботи, вона допомагає закріпленню знань і удосконаленню практичних умінь і навичок, накопичених у різних видах діяльності під керівництвом педагогів.

У цілому, формування спеціальних рухових умінь і навичок, привчання до самостійної та осмисленої роботи впливає на розвиток мислення в різних видах діяльності. Трудова діяльність дітей з порушенням слуху має корекційно-виховну спрямованість. Під час її організації можна досягнути поетапного оволодіння необхідними трудовими операціями на основі демонстрації кожної окремої дії. Однак, педагогам варто враховувати, що усі дії необхідно супроводжувати мовним поясненням, при поступовому ускладненні завдань з врахуванням віку і можливостей дитини, яка має особливі потреби.

Незаперечним є той факт, що найбільш ефективним засобом розвитку позитивних якостей дитини з порушенням слуху є ігри. Серед ігрової діяльності важливе місце відводиться сюжетно-рольовій грі. Відмітимо, що такі ігри формують у дітей з вадами слуху уяву. На основі участі у таких сюжетних іграх діти мають змогу у невимушеній обстановці оволодіти нормами і правилами соціальної поведінки, ознайомитися з предметами і явищами навколишнього світу, а також допомагають усвідомити значимість різних видів діяльності дорослих. Активна участь дітей у такій ігровій діяльності допоможе дитині самостійно пізнати морально-етичні норми, оцінювати вчинки, ознайомитися із особливостями взаємовідносин між людьми та вивчити мотиви вчинків.

Важливим чинником у формуванні особистості дитини з порушенням слуху є налагодження комунікативної діяльності, що здійснюється різними засобами: тактильно, жестами, предметно-дійовими засобами. Через таке спілкування дитина з порушенням слуху засвоює норми соціальної поведінки, може активно спілкуватися з оточуючими її людьми. У

процесі такого спілкування з дорослими, однолітками, старшими і молодшими вихованцями дитина емоційно розвивається та поступово накопичує знання про світ речей, формує уявлення про ціннісні орієнтації та може налагоджувати відносини.

Саме у процесі спілкування проходить самопізнання, формується реальна самооцінка, розвиваються уявлення про себе та своїх співрозмовників. Можемо констатувати, що спілкування здійснюється на міжособистісному та міжрольовому рівнях. Зокрема, в міжрольовому спілкуванні вихованці виступають в ігровій, трудовій, навчально-пізнавальній діяльності, реалізуючи при цьому потребу в орієнтації в обстановці, що склалася, а також в активній діяльності та в пізнанні. Тоді як міжособистісне спілкування будується на емоційній основі та забезпечує потребу дитини в дружбі, взаємодопомозі, підтримці, визнанні.

Поряд із завданнями, які стоять перед кожним загальноосвітнім закладом, найвагомим завданням закладу для дітей із вадами слуху є розвиток словесної мови в усній і писемній формі. Тобто, діти під час навчання мають змогу опанувати такі навички: читати сказане іншими з губ; читати друкований текст; писати, самостійно викладати в писемній формі свої думки. Погоджуємося з Б. Морозом та К. Луцько [7] у тому, що без засвоєння цих мовних навичок неможливим буде всебічний розвиток дітей, доволі важко відбудуватиметься пристосування дитини у соціумі. У цьому контексті автори наголошують, що «навчальний процес має бути спрямований на всебічний і гармонійний розвиток кожного учня, в підготовці випускників до практичної діяльності» [7, с. 143].

Таким чином, вагома роль освітнього закладу полягає в можливості оволодіти знаннями з основ наук, поглибити знання про навколишній світ, пізнати дійсність. До завдань можна віднести й підготовку учнів до трудової діяльності, виховання у них працьовитості в колективі, дисциплінованості. «Реалізація цих завдань в умовах спеціального навчання сприяє подоланню мовної недорозвиненості та пов'язується з формуванням, розвитком і корекцією словесної мови як засобу спілкування і знаряддя мислення» [7, с. 85].

У процесі дослідження було з'ясовано, що соціально-педагогічний супровід є одним із видів соціальної роботи, а також соціально-педагогічної підтримки, котрі спрямовані на допомогу та надання послуг, що дозволяють забезпечити належні умови для дітей із особливими потребами. Встановлено, що загальноосвітній навчальний заклад відіграє вагому роль у процесі соціалізації дітей з порушенням слуху. Під впливом навчально-виховного процесу дитина активно здобуває життєвий досвід, розширює свої знання про навколишню дійсність, формує уміння і навички поведінки в суспільстві. Саме освітній процес забезпечує виховну дію, допомагаючи активній соціалізації дітей, які мають особливі потреби через вади слуху в соціумі.

Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку цілісної програми соціально-педагогічного супроводу дітей, які мають проблеми зі слухом.

1. Енциклопедія для фахівців соціальної сфери. – 2-ге видання / За заг. ред. проф. І. Д. Звереві. – Київ, Сімферополь : Універсам, 2013. – 536 с.
2. Створення та соціальний супровід прийомних сімей і дитячих будинків сімейного типу: Навч.-метод. комплекс / Автори-упоряд. : Г. М. Лактіонова, Ж. В. Петрович, А. В. Калініна та ін. – К. : Науковий світ, 2006. – 270 с.
3. Трубавіна І. М. Соціальний супровід неблагополучної сім'ї. Науково-методичні матеріали / І. М. Трубавіна. – К. : ДЦССМ, 2003. – 86 с.
4. Посібник для соціальних працівників щодо підготовки та соціального супроводу прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу : У 2-х кн. / Г. М. Бевз та ін. – К. : Держсоцслужба, 2006. – Кн. 2. – 180 с.
5. Сурдопедагогіка: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Г. Багрова и др.; под ред. Е. Г. Ричицкой – М. : Гуманитар изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 655 с.
6. Синьов В. М. Основи дефектології : Навч. посібник / В. М. Синьов. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.
7. Дидактичні та соціально-педагогічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі. Сучасні технічні засоби реабілітації й навчання дітей з вадами слуху та мовлення. Наук.-метод. зб. : Вип. за ред. Б. С. Мороза, К.В. Луцько. – К. : АіР, 2002. – 152 с.

Калаур С. М. Теоретические и практические аспекты социально-педагогического сопровождения детей с нарушением слуха.

В статті обґрунтована необхідність в здійсненні системи соціально-педагогічного супроводу дітей, маючих особливі потреби. Освітлені теоретичні основи системи соціально-педагогічного супроводу. Головне уваження зосереджено на проблемах соціалізації дітей з

недостатками слуха. Проанализированы психолого-педагогические аспекты социализации детей с недостатками слуха в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: социально-педагогическое сопровождение, социализация, дети с особыми потребностями, недостатки слуха.

Kalaur S. M. Social and Pedagogical Support for Children with Hearing Impairments: Theoretical and Practical aspects.

The article substantiates the need for social and pedagogical support for children with special needs. The main focus is on the problems of socialization of children with hearing impairments. The theoretical bases of social and pedagogical support are highlighted. In the process of research, the role of the school in the formation of the personality of the child with hearing impairment is grounded. The author analyzes the psychological and pedagogical aspects of socialization of children with hearing impairments in general educational institutions.

Key words: social and pedagogical support, socialization, children with special needs, hearing impairment

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК 371.124: 376.36

**ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ
ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ**

А.І. Каплієнко

аспірантка,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті окреслено проблемні питання формування професійної готовності майбутніх логопедів до діяльності в умовах інклюзії. Висвітлено сучасне наукове уявлення про феноменологію «готовність педагогічних працівників». На основі інтегративного підходу виділено структурні компоненти готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності. Підкреслено специфіку роботи вчителя-логопеда в умовах інклюзії. Охарактеризовано деякі аспекти щодо практико-орієнтованої підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Ключові слова: професійна готовність, інклюзія, логопед, спеціальна освіта, компетентність.

Нове ставлення українського соціуму до дітей з особливими освітніми потребами, сприяння їхній соціалізації та інтегруванню в суспільство викликає необхідність державної підтримки та законодавчого забезпечення умов для розвитку інклюзивної освіти.

Відповідно до тенденції гуманізації суспільства в Україні розробляються та затверджуються нормативно-правові документи щодо впровадження інклюзивної освіти (зокрема, Концепція розвитку інклюзивної освіти (Наказ МОН №912 від 01.10.10 року [3]), Закон України «Про внесення змін до деяких законів України про освіту щодо організації інклюзивного навчання» № 1324 – VII від 5 червня 2014 року). Відтак потрібні зміни у підготовці кадрів до роботи в закладах спеціальної освіти. Відповідальність за забезпечення необхідних умов для дітей з мовленнєвими порушеннями покладена передусім на педагога-логопеда. Діагностика, корекція і навчання таких дітей потребує від фахівця із спеціальної освіти різнобічної ґрунтовної підготовки з медицини, психології, лінгвістики, педагогіки тощо.

В останні роки помітно зріс інтерес до проблеми підготовки спеціалістів корекційної освіти. Дефіцит кадрів у цій галузі вимагає перегляду підходів до професійної підготовки педагогів спеціальних навчальних закладів. Готовність до професійної педагогічної діяльності здебільшого розглядається науковцями (Н. Кічук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, О. Мороз, О. Пехота, В. Сластьонін, Г. Троцько, Т. Лесіна та ін.) як складне соціально-педагогічне явище, що містить у собі комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості і систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій.

Проблематиці підготовки логопедів до професійної діяльності присвячені роботи вітчизняних учених: О. Гопіченко, М. Савченко, Л. Смирнової, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет, Р. Юрової. Питання про підвищення якості підготовки майбутніх учителів-дефектологів до реалізації різних функцій професійної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладів у своїх працях торкалися В. Бондар, С. Миронова, Н. Пахомова, К. Островська, В. Тищенко, Д. Шульженко, А. Шевцов. Ресурси компетентнісного підходу як концептуальної основи оновлення змісту підготовки майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзивного навчання вивчалися О. Бурмістровою, О. Мартинчук. Система професійної компетентності вчителя-логопеда стала предметом дисертаційного дослідження Ю. Пінчук.

Слід зауважити, що суто професійна готовність педагогічних працівників та структурні компоненти готовності системно вивчали К. Дурай-Новакова, В. Сластьонін, Л. Куликова, Р. Санжаєва.

Водночас, як засвідчує аналіз наукового фонду, питання професійної готовності саме майбутніх логопедів до діяльності в умовах інклюзії вивчено недостатньо. З огляду на це, а також враховуючи практичне значення розв'язання даної проблеми, потребує уточнення поняття «готовність майбутніх логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзії», а також слід визначити деякі аспекти вирішення цього завдання.

Мета статті – на основі аналізу наукового фонду дослідити феномен готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності саме в умовах інклюзивної освіти; схарактеризувати структурну своєрідність означеної особистісно-професійної якості.

Вивчення наукового доробку вітчизняних (І. Єрмакова, Т. Лесіна, Л. Маєвська, Л. Хомич) та зарубіжних (В. Сластьонін) учених дає можливість стверджувати, що поняття «підготовленість», «готовність» та «компетентність» не є тотожними, а тому їх змістове наповнення потребує більш детального розгляду. Так, «професійна підготовка» традиційно тлумачиться як процес і результат формування готовності індивіда до професійної діяльності у певній галузі. Підготовленість, у свою чергу, виступає критерієм професійної компетентності спеціаліста. Проте, слід зауважити, що підготовленість як стан особистості ще не означає її готовність здійснювати певні дії результативно (О. Полозенко), оскільки багато чого залежить від мотивації особистості, її націленості на результат.

У психології поняття «готовність» корелює з категорією установки. Установка – це неусвідомлюваний особистістю стан готовності до певної діяльності чи поведінки [5].

Оскільки установка, поряд із ціннісними орієнтаціями, мотивами та цілями, є структурним компонентом спрямованості особистості, вважаємо пріоритетним особистісно-орієнтоване виховання майбутніх педагогічних працівників, формування цінностей та їх позитивної мотивації щодо обраної професійної діяльності.

Готовність майбутнього вчителя-логопеда до професійної діяльності, за визначенням Ю. Пінчук, – це складно-структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного виконання спеціалістом професійних функцій та сталого професійного зростання [4, с. 7]. Звісно, ця якість є набутою, тому потребує спеціального формувального впливу, передусім, в умовах навчально-виховного процесу вищої педагогічної школи.

У цьому процесі принциповим, на наш погляд, є усвідомлення майбутніми логопедами на рівні переконань, що саме реалізована ідея інклюзії забезпечує гуманізацію вітчизняної освіти. Майбутні фахівці повинні поділяти ідею про те, що інклюзія в освіті – це ступінь інклюзії в суспільстві, одна з конструктивних гуманістичних ідей його розвитку. Йдеться про прийняття права осіб з обмеженими можливостями на якісну спільну освіту як необхідну умову поступу цивілізованого суспільства, що передбачає реалізацію принципів рівності, доступності освіти для всіх, віри в успішність дитини, її залучення до певної спільноти. Отож, означене становить невід'ємний елемент структури професійної готовності.

Професійна готовність як складна структура включає в себе низку компонентів. За В. Сластьоніним, професійна готовність охоплює психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну та фізичну складові. На думку ж К. Дурай-Новакової [1], структурними компонентами готовності є: мотиваційний, орієнтаційно-пізнавальний, емоційно-вольовий, операційно-діяльнісний, установчо-поведінковий. Р. Санжаєва стверджує, що готовність до професійної діяльності має складну динамічну структуру та включає в себе такі складові, як-от: мотиваційну (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку); орієнтаційну (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості); операційну (володіння способами й прийомами діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу та синтезу, порівняння, узагальнення тощо); вольову (самоконтроль, самооблізація, вміння управляти діями, із яких складається виконання обов'язків); оціночну (самооцінка своєї підготовленості та відповідності процесу розв'язання професійних завдань оптимальним шляхом) [6, с. 45].

Узагальнюючи науковий доробок, що склався у процесі дослідження проблеми готовності до професійної діяльності, можемо уточнити своєрідність структури готовності майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзії, яка включає психологічний, пізнавальний, діяльнісний, суто фаховий, інклюзивний компоненти.

Визначені компоненти тісно пов'язані між собою, адже готовність є динамічною системою.

Так, психологічний компонент передбачає такі критерії, як: задоволеність обраною професією, сформованість загально педагогічних цінностей, наявність мотивації до успішної діяльності, установок та переконань щодо майбутньої професійної діяльності.

Пізнавальний компонент пов'язаний із загальною спрямованістю особистості на пізнання, теоретичне засвоєння знань, здатність до самоосвіти.

Діяльнісний компонент передбачає сформованість умінь та навичок, вміння самостійно поглиблювати знання та здобувати професійний досвід (самоосвіта), здатність до самоконтролю, оціночної діяльності (саморефлексія). Крім того, діяльнісний компонент може бути співвіднесений з творчістю, котру розуміємо як пошук учителем-логопедом нових розв'язок у

постановці нових завдань, застосування нестандартних прийомів діяльності для досягнення ефективного результату.

Підготовка фахівців, які працюватимуть в умовах інклюзії, дає змогу говорити про необхідність інклюзивної готовності.

В. Хитрюк визначає поняття «інклюзивна готовність педагога» як системну інтегральну якість суб'єкта професійної педагогічної діяльності, яка передвизначає професійний вибір, спрямованість (орієнтацію), поведінкові стратегії і методи професійно-педагогічної діяльності в актуальних умовах інклюзивної освіти [7, с. 79]. Інклюзивна готовність педагога має компетентнісне наповнення, тобто кожен структурний елемент готовності співвідноситься з компетенціями.

Отже, готовність майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзії можна визначити як складну динамічну систему, що включає відповідні складові (психологічний, пізнавальний, цільний та інклюзивний компоненти) та забезпечує внутрішні та поведінкові умови щодо успішного виконання фахівцем професійних обов'язків в умовах інклюзії. Саме у сформованості такої готовності ми вбачаємо запоруку успіху логопедів-практиків.

Наразі перспективним вважаємо дослідження стану та рівнів сформованості готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзії з метою розроблення методики для розв'язання цього завдання.

1. Дурай-Новакова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: автореф. дис. д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 / К. М. Дурай-Новакова. – М., 1983. – 32 с.
2. Лесіна Т. Проблема готовності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до збагачення соціального здоров'я вихованців / Т. Лесіна // Вісник Черкаського університету. – 2017. – № 8. – С. 56-61.
3. Концепція розвитку інклюзивної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України № 912 від 01.10.2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/
4. Пінчук Ю. Система професійної компетентності вчителя-логопеда: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.03 – «Корекційна педагогіка» / Ю. Пінчук. – К., 2005. – 16 с.
5. Полозенко О. Основи загальної психології: Навчальний посібник: У 2-х т. / Укл. Полозенко О., Омельченко Л., Яшник С., Свистун В. та ін. – К.: НУБіП, 2009. – Т. 1. – 322 с.
6. Санжаева Р. Психологическая подготовка студентов к педагогической деятельности / Р. Д. Санжаева // Личность в системе деятельности : тез. докладов Региональной науч.-практ. конф. – Новосибирск : НГПУ, 1993. – С. 113-114.
7. Хитрюк В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования : монография / В. В. Хитрюк ; М-во образования Респ. Беларусь, Барановичский государственный университет. – Барановичи: БарГУ, 2015. – 276 с.

Каплиенко А. И. Феноменология профессиональной готовности будущих логопедов к работе в условиях инклюзии.

В статье очерчены проблемные вопросы формирования профессиональной готовности будущих логопедов к деятельности в условиях инклюзии. Освещено современное научное представление о феноменологии «готовность педагогических работников». На основе интегративного подхода выделены структурные компоненты готовности будущих логопедов к профессиональной деятельности. Подчеркнута специфика работы учителя-логопеда в условиях инклюзии. Охарактеризованы некоторые аспекты по практико-ориентированной подготовке будущих логопедов к работе в условиях инклюзивного образования.

Ключевые слова: профессиональная готовность, инклюзия, логопед, специальное образование, компетентность.

Kapliienko A. I. Phenomenology of Professional Readiness of Future Speech Therapists for Work in Conditions of Inclusion.

The article specifies the problem of formation the professional readiness of future speech therapists for work in conditions of inclusion. The modern scientific concept about the phenomenology of «readiness of pedagogical workers» is highlighted. On the basis of the integrative method, the structural components of the readiness of future speech the rapists for professional activity are pointed out. The details of speech the rapist's work under conditions of inclusion are emphasized. Some aspects of the practice-oriented training of future speech therapists' work in the context of inclusive education are described.

Key words: professional readiness, inclusion, speech the rapist, special education, competence.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК 378.4

**ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

В.Д. Каричковський

*кандидат економічних наук, доцент,
Інститут екології економіки і права*

У статті розкрито теоретичні аспекти особливостей самостійної роботи студентів в аграрних ВНЗ України: висвітлено загальні положення; здійснено класифікацію самостійної роботи та виділено її основні блоки; виокремлено психолого-педагогічні умови, форми та методи; акцентовано увагу на факторах, що сприяють активізації; виділено етапи самостійної роботи під час вивчення навчальних дисциплін. На основі проведеного дослідження дано практичні рекомендації щодо її покращення.

Ключові слова: самостійна робота, майбутній фахівець, навчально-виховний процес, вищий аграрний навчальний заклад.

Одним із обов'язкових компонентів навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів в аграрних ВНЗ є самостійна робота. Сьогодні, коли відповідно до європейських освітніх стандартів у навчальному процесі відбувається цілеспрямоване зменшення кількості навчальних годин аудиторної роботи, якість професійної підготовки майбутнього фахівця зосереджується на процесі самоосвіти [1, с. 61].

У такому контексті організація занять у вищій школі вимагає від фахівців застосування такої дидактичної системи, яка сприятиме підвищенню ефективності навчального процесу та якості підготовки майбутніх випускників-аграріїв.

Питання організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах розглядали у своїх працях такі науковці, як С. Архангельський, Т. Біла, І. Бендера, І. Блозва, С. Дерев'яно, В. Дуганець, С. Зинов'єв, Б. Йоганзен, В. Онопрієнко, П. Підкасистий, В. Стукач, Н. Танклевська та інші.

Метою статті є висвітлення теоретичних особливостей організації самостійної роботи в аграрних ВНЗ України.

Формування професійних умінь і навичок у системі підготовки майбутніх аграріїв неможливе без правильної організації самостійної пізнавальної діяльності як обов'язкового компонента навчальної та науково-дослідної роботи у вищій школі [2, с. 60].

У працях науковців, присвячених вивченню питання самостійної роботи, немає єдиного тлумачення цього поняття. Вона розглядається як дидактична категорія, форма, метод, прийом, засіб, умова, діяльність навчання тощо. Як зазначають В. Костик та С. Головчук «самостійна робота студентів – це така форма організації навчання, яка включає різноманітні види індивідуальної й колективної навчальної діяльності, здійснюється на аудиторних та позааудиторних заняттях з урахуванням індивідуальних особливостей та пізнавальних можливостей студентів під керівництвом викладача або без його безпосередньої участі» [3, с. 379].

Аналіз публікацій, присвячених проблемі навчання самостійної роботи, дозволив деяким дослідникам акцентувати увагу на наступному:

- самостійна робота є видом пізнавальної діяльності як на заняттях, так і поза їх межами; а її виконання здійснюється за завданням викладача, проте без його особистої участі;
- самостійна робота сприяє формуванню таких якостей особистості, як самостійність, пізнавальна активність, самоосвіта, дисциплінованість та ін.;
- при самостійній роботі мета кожного завдання повинна бути усвідомлена, тобто для виконання студенти спираються на свої знання, предметні уміння, досвід у вивченні даної дисципліни, а також уміння користуватися засобами навчання.

Враховуючи, що обсяг самостійної роботи може варіювати від 30 до 70 % від загального навчального навантаження, розробка концептуальних засад методики її проведення та організаційних елементів реалізації на різних освітньо-кваліфікаційних рівнях (молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр), формах навчання (денна, заочна) різного типу навчальних закладів (I, II, III, IV рівнів акредитації) повинна реалізовуватися комплексно як на

теоретичному рівні, так і у вигляді конкретних методичних розробок [5, с. 95].

На думку О. Безкровного та Т. Бардіної, самостійна робота містить такі складові компоненти:

1. Доаудиторна робота:

- державні, галузеві стандарти освіти ВНЗ, навчальні плани;
- навчальні програми дисциплін;

- підручники, навчальні та навчально-методичні посібники, конспекти лекцій, фахова і періодична література.

2. Аудиторна робота:

- інтерактивні навчально-методичні комплекси дисциплін, електронні підручники та конспекти лекцій;

- інструктивно-методичні матеріали, вказівки до семінарських, практичних і лабораторних занять, курсових, дипломних, магістерських робіт.

3. Післяаудиторна робота:

- індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи студентів та методичні вказівки до їх виконання;

- контрольні завдання для семінарських, практичних і лабораторних занять з навчальних дисциплін з метою перевірки рівня засвоєння студентами змістових модулів;

- методичні матеріали для студентів щодо самостійного опрацювання фахової літератури [6, с. 47].

На думку В. Дуганця та І. Бендери, одним із основних напрямів самостійної роботи в аграрному ВНЗ є практичний. Він передбачає наступні педагогічні дії:

1. Визначення місця практичної самостійної роботи майбутнього фахівця. Зміст наповнення освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців, у тому числі з практичної підготовки, зазначено у державних освітніх стандартах і вони є обов'язковими до виконання.

2. Складання єдиного комплексного плану практичної підготовки студентів на основі робочого навчального плану із спеціальності. На цьому етапі враховуються регіональні особливості підготовки фахівців, наявність наукових шкіл, проводиться корекція наповнення блоків практичної підготовки і складається план-графік практичної роботи для спеціальності.

3. Розподіл планових заходів із практичної підготовки в межах курсів, семестрів.

4. Введення практичної самостійної роботи у робочі програми дисциплін. У випадку, коли практична підготовка базується на теоретичній із блоку дисциплін доцільно виділяти специфічні питання окремою комплексною програмою.

5. Визначення місця практичної роботи у графіку навчального процесу та передбачення її реалізації.

6. Складання робочих документів, які деталізують зміст, характер, режим проведення форм звітності практичної роботи впродовж навчального року. Перелік регламентуючих документів, їх зміст, форма, структура залежать від виду практичної діяльності.

7. Складання плану-графіка проведення практичної підготовки студентів упродовж року із деталізацією термінів проведення, кафедр, черговості тощо [7, с. 115].

Можна погодитися із дослідниками у тому, що самостійне вивчення програмного матеріалу передбачає різні форми роботи:

- класичні форми – бібліотеки, навчально-методичні класи, Інтернет-ресурси;

- виконання самостійних індивідуальних робіт – реферати, розрахункові та графічні роботи, курсові та дипломні роботи, проекти;

- практична робота в лабораторіях, на об'єктах навчальної та виробничої практик [5, с. 107].

Як справедливо зауважують деякі науковці (В. Стукач та А. Тетерева), якість підготовки конкурентоздатного фахівця в аграрному ВНЗ забезпечується результативністю позааудиторної роботи студентів. Тому, як зазначають дослідники, психолого-педагогічними умовами, що забезпечують успішне виконання самостійної роботи студентів-аграріїв, є формування позитивної мотивації до виконання певного самостійного завдання, розробка завдань з урахуванням індивідуальних особливостей та навчальних можливостей студентів, застосування доцільних видів і форм контролю.

Вважається, що стійкість мотивації навчання студентів залежить від:

- змісту навчального матеріалу;

- організації навчальної діяльності (прийомів, методів);
- форм роботи;
- оцінки результатів навчання викладачем та стилю педагогічної діяльності [9, с. 209].

Варто зазначити, що на ефективність самостійної роботи студента значною мірою впливає керівництво нею викладача, яке охоплює (за В. Костик, С. Головчук) такі аспекти:

- планування самостійної роботи студентів;
- формування в них потреб і мотивів до активної, творчої самостійної роботи;
- навчання студентів основам самостійної роботи;
- контроль за виконанням навчальних завдань.

Доведено (зокрема С. Дерев'янком) ті фактори, які сприяють активізації самостійної роботи; йдеться про її практичне застосування; введення у навчальний процес активних методів навчання; розробка індивідуальних завдань для виконання в аудиторний та позааудиторний час; використання мотивувальних факторів контролю знань; участь у творчій діяльності тощо.

Цікавою, на наш погляд, є ідея розподіляти навчальні завдання для самостійної роботи наступним чином:

1. Репродуктивні (метою є закріплення знань з певної теми, формування пізнавальних умінь і навичок: оперування поняттями, категоріями, законами; застосування формул, теорем; використання допоміжної літератури тощо).

2. Продуктивні (метою є формування умінь і навичок розв'язання навчально-виробничих завдань, відмова від шаблонних дій, самостійний перехід від однієї форми виконання завдання до іншої, обирання оптимального розв'язання поставленого завдання, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо).

3. Творчі (метою є формування умінь і навичок вибору перспективних пізнавальних цілей, використання отриманих знань для оволодіння новими) [1, с. 63].

І. Попова та В. Жарков пропонують здійснювати самостійну пізнавальну діяльність студентів з вивчення дисципліни за трьома рівнями:

I рівень – засвоєння інформації у готовому вигляді і виконання завдань інформаційно-репродуктивного характеру;

II рівень – застосування отриманих на першому рівні знань та умінь у знайомій ситуації, тобто розв'язання завдань стереотипно-практичного характеру;

III рівень – творче застосування знань та умінь у нетиповій ситуації, тобто виконання завдань логічно-понятійного характеру [10, с. 89].

Відомою у професійній педагогіці і інша позиція, зокрема, виділяти такі етапи організації та планування самостійної роботи студентів:

I етап. Ознайомлення з методичними рекомендаціями до вивчення матеріалу; визначення мети та завдань для самостійної навчальної діяльності; планування розподілу часу; організація самостійної діяльності за рекомендованою викладачем методикою.

II етап. Опрацювання навчального матеріалу; виконання завдань самостійної роботи.

III етап. Виконання завдань для самоперевірки та самоконтролю; представлення виконаних індивідуальних завдань, оцінювання викладачами звітних матеріалів [6, с. 46].

Отже, аналіз наукового доробку, що склався, дозволив нам приєднатися до висновків про те, що кожен етап самостійної роботи студента під час вивчення дисциплін чи розділів навчальних дисциплін, дозволяє відстежити низку взаємопов'язаних компонентів:

- мотиваційний – забезпечує потребу у знаннях, одержаних під час самостійної роботи; викликає інтерес до навчання; підвищує інтелектуально-творчу енергійність;

- процесуальний – зумовлює організацію практичних дій згідно з поставленою метою, оволодіння навичками обробки інформації: аналіз наукових праць та нормативної бази, узагальнення, класифікація та систематизація отриманих знань;

- змістовий – сприяє творчому відбору необхідного матеріалу, що передбачає продукування нової інформації, спрямованої на вирішення завдань щодо підвищення ефективності навчання;

- рефлексивний – дозволяє здійснити оцінку власної діяльності, аналіз ефективності виконання індивідуального навчального завдання та усвідомлення ступеня реалізації поставленої мети [6, с. 49].

Таким чином, партнерство європейської та української освітніх систем потребує нових

підходів при підготовці майбутніх фахівців, зокрема й аграрного профілю. У цьому контексті, аналізуючи роль і місце самостійної роботи, можемо відзначити її посилення в опануванні навчального матеріалу. При цьому, самостійна робота студентів є органічною складовою кредитно-модульної системи організації навчального процесу і інтегрованим явищем, що характеризується поетапним і поступовим розвитком.

Орієнтація на самостійність студентів вимагає використання форм і методів, характерних для європейської освітньої моделі. Практичний досвід доводить високу ефективність самостійної роботи у навчальній практичній діяльності: формування міцних систематизованих знань, активізація пізнавальної діяльності, орієнтація на кінцевий результат. Тому вважаємо, що впровадження інноваційних підходів до організації самостійної роботи у навчальний процес є кроком уперед, що забезпечить інтенсифікацію навчального процесу та якість професійної підготовки майбутнього фахівця.

1. Блозва І. Й. Роль диференціації навчальних завдань для самостійної роботи студентів / І. Й. Блозва // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : М. Ф. Бойко (гол. ред.) та ін. – К. : Аграрна освіта, 2005. – Вип. 4. – С. 61-65.
2. Онопрієнко В. Екологічна складова у професійній практиці студентів аграрного університету / В. Онопрієнко // Рідна школа : щомісячний науково-педагогічний журнал. – 2011. – № 6. – С. 59-64.
3. Костик В. С. Педагогічні аспекти організації самостійної роботи студентів ВНЗ / В. С. Костик, С. Ю. Головчук // Молодий вчений. – 2017. – № 4. – С. 377-380.
4. Бендера І. М. Активізація самостійної роботи під час підготовки фахівців із спеціальності «Механізація сільського господарства» за ступеневою системою у вищих навчально-наукових територіальних комплексах / І. М. Бендера, О. В. Корольчук, М. Я. Петров // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : М. Ф. Бойко (гол. ред.) та ін. – К. : Аграрна освіта, 2005. – Вип. 4. – С. 93-111.
5. Бірюкова Л. А. Актуальні питання організації самостійної роботи студентів / Л. А. Бірюкова // Науковий часопис національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 25. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2010. – С. 15-18.
6. Безкровний О. В. Індивідуалізація самостійної роботи студентів в сучасних умовах розвитку вищої освіти / О. В. Безкровний, Т. О. Бардіна // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : М. П. Хоменко (гол. ред.) та ін. – К. : Агроосвіта, 2014. – Вип. 26. – С. 45-50.
7. Дуганець В. І. До питання організації наскрізної самостійної практичної роботи студентів агроінженерних спеціальностей / В. І. Дуганець, І. М. Бендера, В. І. Дуганець // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : М. Ф. Бойко (гол. ред.) та ін. – К. : Аграрна освіта, 2005. – Вип. 4. – С. 111-118.
8. Стукач В. Ф. Экономическая подготовка конкурентоспособного специалиста аграрного профиля / В. Ф. Стукач, А. М. Тетерева // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – № 3. – С. 97-101.
9. Шапкіна Н. М. Організація самостійної роботи студентів у малих групах з метою стимулювання позитивної навчальної мотивації / Н. М. Шапкіна // Вісник Луганського національного університету. – Луганськ : Вид-во ЛНУ ім. Тараса Шевченка. – 2011. – Вип. 10. – С. 208-215.
10. Попова І. О. Сучасні вимоги до організації самостійної роботи студентів з дисципліни «Професійна орієнтація» / І. О. Попова, В. Я. Жарков // Наука і методика : Збірник науково-методичних праць / Редкол. : Т. Д. Іщенко (гол. ред.) та ін. – К. : Аграрна освіта, 2011. – Вип. 23. – С. 87-92.

Каричковский В. Д. Теоретические аспекты организации самостоятельной работы студентов в высших учебных заведениях Украины.

В статье раскрыты теоретические аспекты особенностей самостоятельной работы студентов в аграрных ВУЗах Украины: освещены общие положения; осуществлена классификация самостоятельной работы и выделены ее основные блоки; выделены психолого-педагогические условия, формы и методы; акцентировано внимание на факторах, способствующих активизации; выделены этапы самостоятельной работы при изучении учебных дисциплин. На основании проведенного исследования даны практические рекомендации по ее улучшению.

Ключевые слова: самостоятельная работа, будущий специалист, учебно-воспитательный процесс, высшее аграрное учебное заведение.

Karychkovskiy V. D. Theoretical Aspects of the Organization of Student' Individual Work in Universities of Ukraine.

The article deals with theoretical aspects of the peculiarities of students' individual work in agrarian higher educational institutions of Ukraine: the fundamental principles are highlighted; the classification of individual work is presented and its main blocks are allocated. Psychological and pedagogical conditions, forms and methods are singled out. Attention is focused on the factors contributing to activation. The stages of students' individual work during the study of disciplines, sections of educational disciplines are highlighted. Practical recommendations for its improvement are given. The basic component elements of process of individualization of students' individual work are considered.

Key words: individual work, future specialist, educational process, higher agrarian educational institution.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К.М.

УДК 378.937

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ
МЕДИЧНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ**

Ю.П. Карпенко

викладач,

Черкаська медична академія

У статті висвітлюється своєрідність науково-дослідної діяльності студентів медичних навчальних закладів, описано особливості організації даного виду навчальної праці, доведено її значення для підготовки сучасного конкурентоздатного фахівця.

Ключові слова: науково-дослідна діяльність студентів, особливості організації, особистісний підхід.

В сучасних умовах розвитку системи вищої освіти України, її інтеграції в європейський освітній простір постає проблема якісної підготовки фахівця, зокрема в галузі медицини. Як відомо, галузеві стандарти вітчизняної вищої освіти нового покоління розробляються на засадах компетентнісного підходу, основою якого є набуття універсальних та професійних компетенцій у процесі навчання. Серед універсальних чільне місце посідають інструментальні компетенції, зокрема – ті, що передбачають формування у майбутніх фахівців дослідницьких навичок. Це відбувається за умови педагогічно вмотивованої організації їх науково-дослідної роботи. Вирішення цієї проблеми пов'язане з такими важливими практичними завданнями, як розвиток у майбутніх фахівців методологічної культури, науково-пізнавальної компетентності, здатності до продукування цінних професійних інновацій.

Окреслена проблема розглядалася в таких основних ракурсах, як теоретичні засади підготовки майбутніх фахівців медичної галузі (О. Жерновнікова, О. Коваленко, Т. Кудрявцева, А. Мельник); методологія організації науково-дослідної діяльності у системі вищої освіти (Н. Кічук, М. Князян, Л. Сущенко); компетентнісна парадигма професійної освіти (Н. Бібік, О. Пометун, О. Савченко) та ін.

Водночас теоретико-методологічний базис організації науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців медичної галузі потребує більш ґрунтовного вивчення.

Мета статті полягає у висвітленні провідних теоретичних засад організації науково-дослідної діяльності студентів медичних навчальних закладів, що передбачає розв'язання таких завдань, як-от: уточнити суть, функції, напрями зазначеної діяльності, розкрити вимоги до дослідницьких завдань, котрі пропонуються майбутнім фахівцям з урахуванням вимог особистісного підходу.

Аналіз наукового фонду [1-9] дозволяє стверджувати, що в педагогічних джерелах досить активно вживаються поняття «дослідна» та «дослідницька» діяльність. Термін «дослідна» використовується в Законі України «Про освіту». На підставі узагальнення наукових доробків вітчизняних учених [2; 5; 6] маємо змогу дійти висновку, що науково-дослідна діяльність спрямована на розвиток творчого потенціалу особистості, оволодіння первинним досвідом наукового дослідження, формування готовності до дослідницької діяльності. Основним результатом підготовки студентів до науково-дослідної діяльності визначено рівень готовності студентів-медиків до професійної пошуково-творчої роботи.

На основі окресленого вище уточнимо сутність науково-дослідної діяльності студентів саме медичного навчального закладу: це є один із напрямів самостійної роботи, важливим чинником підготовки сучасних висококваліфікованих спеціалістів, що дозволяє виявити не лише потенціал студентів щодо наукової діяльності набути досвіду організації та проведення досліджень у роботі за фахом, синтезує їхні інтелектуальні здібності, розвиває дослідницькі вміння, творчий потенціал і на цій основі сприяє формуванню активної та компетентної особистості.

Розкриваючи теоретико-методологічні засади організації науково-дослідної діяльності майбутніх фахівців медичної галузі підкреслимо, що основним завданням освіти, як це зазначено в «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», є формування у студентів

цілісної картини світу і сучасного світогляду, здібностей і навичок самостійного наукового пізнання [9, с. 2].

Як відомо, у Законі України «Про наукову та науково-технічну діяльність» наголошується на тому, що розвиток науки є навчальним фактором прогресу суспільства, підвищення добробуту його членів, їхнього духовного та інтелектуального зростання; а держава повинна проводити цілеспрямовану політику для забезпечення використання досягнень вітчизняної та світової науки для задоволення соціальних, економічних, культурних та інших потреб своїх громадян [3].

Згідно з Законом України «Про освіту», серед основних напрямів діяльності вищого закладу є науково-дослідна робота [4]. У статті 45 цього документу сказано, що студенти мають гарантоване право на участь у науково-дослідній діяльності. Як зазначено у «Концепції науково-технологічного та інноваційного розвитку України», випускники повинні не тільки оволодіти відповідними знаннями, а й зайняти певне місце в соціально-економічній системі держави [7].

Маємо зауважити, що про пріоритетність науково-дослідної діяльності у професійній підготовці фахівців зазначається й у Положенні «Про вищий навчальний заклад» (2006). Так, серед головних завдань вищого навчального закладу відзначено такі:

- поєднання навчання і наукової роботи студентів з метою отримання конкретних результатів, які можуть бути інтелектуальною власністю студента і використовуватися ним у подальшій роботі;

- залучення студентів до участі в науково-дослідній діяльності наукових шкіл, забезпечення співробітництва з провідними науковими та науково-педагогічними працівниками як у вищих навчальних, так і у наукових закладах;

- безпосередня участь студентів у проведенні фундаментальних досліджень, зокрема держбюджетних та договірних проектів; на цих матеріалах майбутні фахівці мають виконувати дипломні роботи.

Оскільки вища школа сьогодні є важливим центром наукових досліджень, тому саме тут за час навчання студентська молодь має змогу оволодіти навичками науково-дослідної діяльності. Такі навички необхідні майбутнім фахівцям, оскільки саме їм доведеться реалізувати практичну професійну діяльність безпосередньо на виробництві, а навички організації та самоорганізації саме наукової роботи допоможуть підвищувати власну професійну майстерність [8, с. 80].

З огляду на те, що науково-дослідна діяльність – це інтелектуальна творча діяльність, спрямована на здобуття використання нових знань, вона існує в різних видах: навчально-дослідницька діяльність; науково-організаційна діяльність; науково-інформаційна діяльність; науково-педагогічна діяльність; науково-допоміжна діяльність тощо.

Кожен із зазначених видів науково-дослідної діяльності має свої специфічні функції, завдання, результати роботи. Проте ми вважаємо, що на початковому етапі професійної підготовки доцільно використовувати термін «навчально-дослідницька» діяльність, оскільки студенти працюють під безпосереднім керівництвом викладача. На нашу думку, більш повне визначення навчально-дослідницької діяльності подано В. Андрєєвим. Зокрема, науковець розглядає її як діяльність студентів, котру організовує педагог із використанням, насамперед, дидактичних засобів опосередкованого та перспективного управління. Ця діяльність спрямована на пошук пояснень і доказів, закономірних зв'язків і відношень, які є можливим експериментально спостерігати або теоретично аналізувати, та в результаті якої студенти активно опановують знання, розвивають свої дослідницькі вміння і здібності [1]. Автор небезпідставно вважає, що навчально-дослідницька діяльність є чинником суб'єктивного «відкриття» нових знань, причому вони виникають на основі попередніх знань і досвіду людини. Актуалізація попередніх знань і вмінь є обов'язковою умовою навчально-дослідницької діяльності (М. Князян).

Для успішного здійснення діяльності в особистості повинні бути сформовані певні якості, а саме: мотиваційні, котрі характеризуються ставленням особистості до діяльності (рівень сформованості дослідницької зацікавленості, бажання та прагнення досягти успіху); організаційні, що виражаються в умінні використовувати прийоми самоорганізації в даній діяльності; операційні, тобто розумові прийоми та операції, які дозволяють успішно здійснювати діяльність; технічні, які передбачають вміння застосовувати технічні прийоми; комунікативні якості, котрі дозволяють застосовувати прийоми співробітництва в процесі діяльності [2; 5].

Науково-дослідна діяльність студентів вищого закладу освіти здійснюється в таких напрямках: науково-дослідна робота як невід'ємний елемент навчального процесу, що належить до календарно-тематичних та навчальних планів, навчальних програм і є обов'язковою для всіх студентів; науково-дослідна робота, що здійснюється поза навчальним процесом у межах студентського науково-творчого товариства, у наукових гуртках, проблемних групах тощо; науково-організаційні заходи (конференції, конкурси тощо).

Серед студентської молоді є значна частина здібних, творчих особистостей, які спроможні глибоко вивчати наявні проблеми і навіть визначити шляхи їх вирішення. Реалізувати свій креативний потенціал в науково-дослідній діяльності є можливим, на нашу думку, лише за умови впровадження особистісно орієнтованого підходу, котрий передбачає розробку студентом з допомогою викладача індивідуальної траєкторії саморозвитку як дослідника відповідно до власних психологічних особливостей та рівня підготовки. Науково-дослідна діяльність, організована в навчальному процесі згідно з особистісно орієнтованим підходом, сприяє поглибленому засвоєнню навчальних дисциплін, виявленню індивідуальності, формуванню власної думки щодо конкретної дисципліни.

У зв'язку з цим, дослідницькі завдання студентів, повинні відповідати таким вимогам особистісно орієнтованого підходу: задовольняти інтереси кожного студента; враховувати рівень попередньої підготовки; мати суспільно-корисну значущість; відрізнятися професійним спрямуванням; характеризуватися достатнім рівнем складності, при цьому отриманий продукт (матеріальний або духовний) повинен бути високої якості; актуалізувати широку систему теоретичних знань; передбачати можливість колективної, групової та індивідуальної діяльності студентів [2; 5-9].

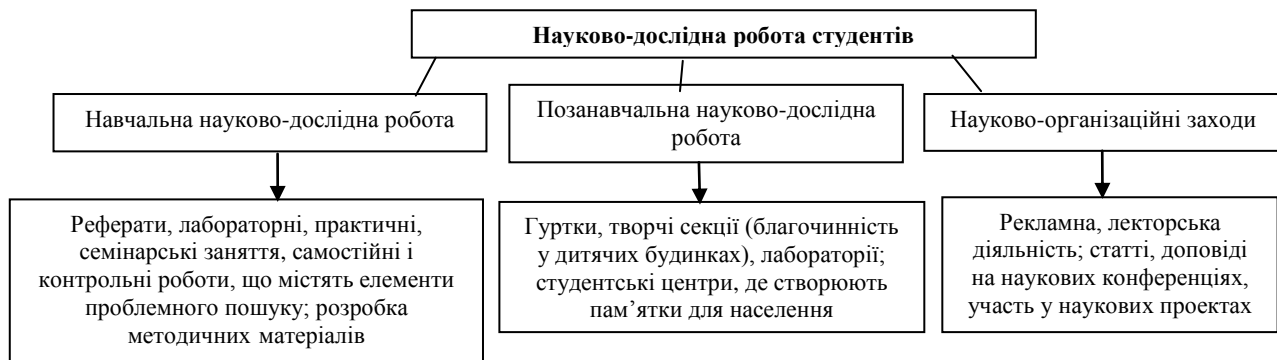
Особливо важливого значення набувають дані аспекти в медичних навчальних закладах. Майбутній медик повинен уміти швидко приймати рішення, розв'язувати нестандартні завдання, бути освіченим, прагнути до вдосконалення набутих навичок. Всі ці завдання можна вирішити лише після отримання досвіду науково-дослідної роботи. Для організації наукової роботи студентів доцільно у циклі фундаментальних дисциплін передбачити посилення ціннісно-орієнтованих компонентів навчально-виховного процесу за рахунок уведення в нього лабораторно-дослідницьких практикумів, лабораторних робіт за зразками, використання ігрового моделювання, виконання міждисциплінарних науково-дослідних робіт.

Таким чином, щоб успішно керувати науковою роботою студентів, відстежувати динаміку її складових елементів, викладачеві необхідно чітко уявляти її головні завдання, а саме: який об'єкт дослідження обрати і які методи та процедури застосувати. Тому стратегічним напрямом визначаємо передбачення таких умов, засобів, форм та змісту діяльності, які сприятимуть оптимізації розвитку й удосконалення наукової роботи.

Наприклад, у Черкаській медичній академії розроблено Положення про науково-дослідну роботу студентів, згідно з яким організовано науково-дослідну роботу. Оскільки свій статус цей заклад отримав лише в січні 2017 року, то нині увесь науково-педагогічний склад працює над удосконаленням організації науково-дослідної діяльності. Посилену увагу сфокусовано, зокрема, на таких аспектах:

- удосконалення Положення про організацію науково-дослідної діяльності студентів-медиків при вивченні природничих дисциплін;
- визначення основних видів наукової роботи студентів;
- оптимізація організації навчально-дослідницької роботи зі студентами;
- визначення базових напрямів досліджень студентів;
- розширення форм оприлюднення наукових здобутків майбутніх фахівців.

Слід зазначити, що на постійно діючій виставці демонструються різножанрові науково-дослідні роботи, якими можуть користуватися викладачі, і студенти. Загальну схему організації науково-дослідної роботи у Черкаській медичній академії представлено нами на мал. 1.



Мал. 1. Організація науково-дослідної роботи студентів у Черкаській медичній академії

Саморефлексія досвіду такої організації науково-дослідної діяльності студентів засвідчує, що у такий спосіб забезпечується системний вплив на процес розвитку наукової творчості майбутніх фахівців медичної галузі.

Науково-дослідна діяльність студентів у медичному навчальному закладі є одним із аспектів самостійної роботи, який дозволяє виявити здібності студентів до наукової роботи, допомогти їм здобути досвід щодо організації досліджень, синтезує інтелектуальний чинник, розвиває дослідницькі вміння. Водночас дослідницькі завдання, що пропонуються майбутнім медичним працівникам, мають відповідати вимогам особистісно-орієнтованого підходу, а саме: задовольняти інтереси кожного студента, передбачати рівень попередньої підготовки, мати соціально значущий результат дослідження, забезпечувати професійну орієнтацію, бути достатньо складними, актуалізувати систему набутих теоретичних знань. Перспективи дослідження полягають у розробці ефективних технологій організації науково-дослідної діяльності як із загально-гуманітарних, так і зі спеціальних навчальних дисциплін при підготовці фахівця медичного профілю.

1. Андреев В. И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : методическое пособие / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Жерновнікова О. А. Дидактичні умови стимулювання самостійної навчальної діяльності студентів медичного коледжу: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. А. Жерновнікова ; Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2009. – 20 с.
3. Закон України «Про наукову та науково-технічну діяльність» від 13 грудня 1991 року № 1977-ХІІ // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 12. – 165 с.
4. Закон України «Про освіту» від 23 травня 1991 року № 1060-ХІІ // Відомості Верховної Ради України. – 1991. – № 34. – 451 с.
5. Кичук Н. В. Формирование творческой личности учителя в процессе вузовской профессиональной подготовки : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Надежда Васильевна Кичук. – К., 1993. – 386 с.
6. Князьян М. О. Система формування самостійно-дослідницької діяльності майбутніх учителів іноземних мов у процесі ступеневої підготовки : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Маріанна Олексіївна Князьян. – Ізмаїл, 2007. – 445 с.
7. Концепція науково-технологічного та інноваційного розвитку України. – К., 1999. – 18 с.
8. Положення про державний вищий навчальний заклад, затверджене Постановою Кабінету Міністрів України від 5 вересня 1996 р. № 1074 [Текст] // Урядовий кур'єр. – 1996. – № 24. – С. 80-82.
9. Указ Президента України «Про Національну доктрину розвитку освіти» від 17.04.02 р. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9-22.

Карпенко Ю. П. Теоретико-методологічні основи організації науково-дослідницької діяльності студентів медичних навчальних закладів.

В статті освещается своеобразие научно-исследовательской деятельности студентов медицинских учебных заведений, описаны особенности организации данного вида учебной работы, доказано ее значение для подготовки современного конкурентоспособного специалиста.

Ключевые слова: *научно-исследовательская деятельность студентов, особенности организации, личностный подход.*

Karpenko Y. P. Theoretic and Methodological Bases of Organization of Students' Research Activity in a Medical Educational Institution.

The research activities of students in medical educational institution are represented in the article, the peculiarities of the organization of this type of educational work are described, the role in the preparation of a modern competitive specialist is proved.

Key words: *students' research activities, peculiarities of organization, personal approach.*

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Плахотнік О.В.

УДК 378.937

**МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ ПЕДАГОГА
В ПАРАМЕТРАХ РЕЗУЛЬТАТИВНО-ЦІЛЬОВОЇ ДОМІНАНТИ
КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ**

Н.В. Кічук

*доктор педагогічних наук, професор,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті висвітлюються деякі методичні аспекти проблеми формування у студентства позитивного педагогічного іміджу. Схарактеризовано феноменологію особистісно-професійного іміджу, окреслено науковий статус понять «конкурентоздатний педагог» і «позитивний імідж учителя», педагогічну стратегію формування у майбутніх учителів позитивного іміджу та етапність її втілення в сучасній вищій школі.

Ключові слова: *імідж, особистісно-професійний імідж учителя, педагогічна стратегія, позитивний імідж майбутнього педагога.*

Проблема якісної освіти ніколи не зникала з видноколу педагогічної науки і практики. За сучасних реалій, коли саме освіта визнана вирішальним чинником становлення країн із високорозвиненою економікою (А. Варночов, О. Локшина, В. Кремінь, С. Мельник, Л. Пуховська, Г. Романова та ін.), актуалізується увесь спектр питань, пов'язаних як із конкретизацією маркерів саме якісної вітчизняної освіти особистості в широкому соціально-економічному контексті (зокрема, європейських освітніх ландшафтів), так із визначенням параметрів саме *конкурентоздатного* педагога – вирішального чинника незворотності якісних новоутворень в освітній сфері.

Слід зауважити, що сучасні зміни стандартів у *вищезазначеному* ракурсі та перспективні стратегії (їх реалізація безпосередньо або опосередковано пов'язана із цілепокладанням та покроковим досягненням мети освіти, певного ланцюжка її системи) є предметом посиленої уваги не лише сучасних вітчизняних науковців (А. Богуш, О. Савченко, С. Сисоєва, С. Харченко та ін.). Йдеться про доробок видатних українських просвітян (зокрема, І. Франкові належить вислів: «Учителем школа стоїть»), про внесок теоретиків сучасної педагогічної науки (зокрема, за І. Зязюном, «буття педагога-майстра завжди технологічне в своєму виховному впливі на оточення [...] Майстерність робить педагога вільним за рахунок осмисленого оволодіння широким технологічним діапазоном, здатності до вибору стратегії (зовнішня свобода дій), наявності сили духу і волі (внутрішня свобода)»). Важко переоцінити досвід визнаних творчих педагогів-практиків (зокрема, на переконання директора «школи над Россю» народного вчителя України О. Захаренка, «школа хоч трохи має бути попереду розвитку суспільства і показувати шлях людству в часі і просторі»). Всі дослідники єдині у висновку, що саме особистісно-професійний профіль педагога великою мірою визначає «обличчя» соціуму через виключну впливовість на механізми збагачення його духовності, інтелектуальних ресурсів та здатності бути конкурентоспроможним на міжнародному ринку праці.

Чому саме освіта є тим «каталізатором перехрестя» інтересів усіх суб'єктів життєдіяльності? Насамперед, як нам видається, це обумовлено виключною функцією освіти. Так, установлено, що і кваліфікації або дипломи, й сертифікати, які засвідчують оволодіння певною освітою та навчанням, «надзвичайно важливі для всіх людей» [1, с. 5], бо впливають не лише на професійну діяльність і розвиток особистості, а й на її соціальний стан і кар'єрні уподобання, забезпечуючи позитивну динаміку її академічної мобільності.

Отже, формами розв'язання проблеми ефективного соціально-економічного розвитку країни в цілому, набуття соціумом цивілізаційних ознак лежить у площині освіти, де вирішальною є роль педагога. Отож, у сучасних умовах глобалізації на перший план виходить уся сукупність проблемних питань, пов'язаних із якісною підготовкою педагога, а в розрізі євроінтеграційних стандартів – у підсистемі «бакалавр-магістр».

Мета статті – розкриття деяких методичних ресурсів реалізації механізмів стимулювання процесу особистісно-професійного саморозвитку студентства як бази набуття належного іміджу та одного з вимірів конкурентоздатності.

Аналіз наукових джерел із іміджології та наук-партнерів (П. Берд, М. Кілошенко, В. Королько, Е. Семпсон, В. Шепіль та ін.), психолого-педагогічних засад формування іміджу саме вчителя (А. Галанів, Т. Довга, І. Зязюн, О. Петрищев, Н. Тарасевич, В. Черепанова та ін.) дає підстави окреслити найбільш рельєфні напрями досліджень. А це, по-перше, поглиблення наукових уявлень про педагогічну іміджологію; по-друге, йдеться про деталізацію наукового статусу поняття «імідж» з-поміж близьких (наприклад, особистісна і професійна ідентичність, педагогічний етикет, самоменеджмент, самопрезентація та ін.); по-третє, має місце визначення психолого-педагогічних основ самоіміджування – діяльності, спрямованої на створення власного іміджу. Маємо зауважити, що сучасне гуманітарне знання щодо феноменології імідж-портрета успішного педагога вже дозволяє конкретизувати усталені дослідницькі позиції в цьому плані; дослідники вже створили абрис успішної ділової людини сьогодення взагалі (Ж. А. Дарьо, В. Дюпре, А. Ковальчук, О. Лагода, К. Стеценко, П. Пост) та накопичили практико-орієнтовні педагогічні підходи щодо впливовості навчального виховного процесу вищої школи на формування у студентів особистісно-професійного іміджу та вироблення саме майбутніми педагогами стратегій самоіміджування. Натомість, як засвідчує практика, що є поширеною в сучасній вітчизняній вищій школі, педагогічні зусилля у вищеокресленій площині усіх учасників навчально-виховного процесу здійснюються, здебільшого, безсистемно й лише «попутно утримують» означені завдання у полі зору, розглядаючи формування у майбутніх педагогів професійного іміджу як «бажаного» аспекту і цього процесу, й культурно-освітнього середовища конкурентоспроможності вітчизняного вишу.

Дослідники, які вивчають сутнісні характеристики іміджу особистості, довели принаймні такі з них: індивідуальний імідж, по суті, виступає як проекція особистості; оскільки особистість є багатоскладовим явищем (хоча при цьому і має цілісний характер), то доцільно розглядати узгоджені між собою зовнішній, мовленнєвий, кінетичний імідж, імідж способу життя, діловий, телефонний, упредметнений та імідж середовища існування цієї особистості; особистісний імідж здебільшого репрезентують самоімідж, бажаний та необхідний іміджі; в основі особистісного іміджу покладено «зовнішні смислоутворюючі ознаки, тобто ті цінності, котрі людина несе світові та оточуючим» [2, с. 24].

Експериментальним шляхом встановлено, з одного боку, соціально-психологічне призначення іміджу саме педагога (тобто той символічний образ суб'єкта, який ним створюється у процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу), а з іншого – правомірність розрізняти не лише загальний імідж і ситуативний його вияв у педагога, а й зростаючу вагу позитивного психотерапевтичного впливу цього образу на особистість вихованця [3]. Отож, нині освітянами по-новому оцінюється значущість положення класичної педагогічної науки (зокрема, думки А. Дістервега про «найбільш важливе явище в школі» – учителя, бо йдеться про «уособлений метод навчання, самовтілення принципу виховання»).

Ми виходили з того, що, дбаючи про формувальний вплив навчально-виховного процесу сучасного вишу на становлення позитивного іміджу майбутніх фахівців, варто зважати на ті соціально-педагогічні вимоги, які висуває ще й сьогодення у зазначеному плані. Отож, доцільно розрізняти сукупність базових характеристик позитивного іміджу саме сучасного вітчизняного педагога (висока професійна самооцінка, потреба у професійній самореалізації, відповідальне ставлення до професійних функцій, самодостатність і риси власної гідності, неупереджене ставлення до суб'єктів педагогічного процесу, толерантність, інтелігентність і т. ін.) й ті, котрі актуалізуються у зв'язку з новопосталими професійними завданнями. Так, нині, з огляду на пріоритетне завдання (в розрізі інших завдань) реформи нової української школи вирішальними видаються, зокрема, такі з них: розвиток креативного мислення вихованців, що вимагає відповідної грані в іміджі успішного педагога (ця ідея покладена в основу «Нобелівської премії для учителів» – Global Teacher Prize Ukraine; як відомо, в Україні цей конкурс триває третій рік); формування шкільної культури всієї спільноти, яке створює навчально-виховне середовище закладу освіти, що загострює потребу в такій важливій складовій позитивного іміджу сучасного педагога як здатність працювати в команді; розвиток у дітей вже в умовах школи першого ступеня іншомовної комунікативної компетентності, а це актуалізує таку грань позитивного іміджу вчителя, як досконале володіння іноземними мовами (наприклад, через створену в Україні Асоціацію інноваційної та цифрової освіти, використовуючи он-лайн платформу); враховуючи, що нова модель української школи має суттєву соціальну складову, а, відтак,

передбачає реорганізацію навчальної діяльності кожної дитини, адекватної її пізнавальним можливостям (і це постає як завдання, насамперед, учителя), то на перший план виводиться така грань його позитивного іміджу, як компетентність щодо інтеграції дітей з порушеннями психофізичного розвитку в соціум через упровадження інклюзивної освіти. До зазначеного додамо важливість такої складової позитивного іміджу педагога, обумовленої мультипрофільною моделлю навчання в новій українській школі, як усвідомлення (на рівні переконань) ваги STEM – освіти в сучасному інформаційному суспільстві та «уміння побачити проблему, гнучкості як уміння зрозуміти нову точку зору і стійкості у відтворюванні своєї позиції» [4, с. 153].

Отже, позитивний імідж сучасного педагога розглядається нами не як самоціль, а як важливий чинник розвитку у вихованців таких особистісних якостей, котрі, з одного боку, стимулюють їх бажання «вчитися впродовж життя», а з іншого – сприяють їхній конкурентоздатності, особистісно-професійній самореалізації, підтримуючи їх життєвий тонус на певному віковому етапі.

Відтак, принципово важливою є розробка педагогічної стратегії формування у майбутніх учителів позитивного іміджу вже у період професійного становлення в умовах вищої школи.

Аналіз наукового фонду в зазначеному ракурсі (І. Гриненко, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Мілеєв, О. Старостіна та ін.) засвідчує доцільність уважати конструктивними такі напрями розгортання окресленої педагогічної стратегії. По-перше, вироблення у студентів ціннісного ставлення до формування саме позитивного іміджу як особистісно-професійно важливої якості. Йдеться про акцент на спрямованість особистості студента, тобто той конструкт, що обумовлює мотиви, цілі, смисли, ідеали. Існує думка (О. Мілеєв) про важливість виховання у майбутніх педагогів «цінностей-чеснот», які «освячують» моральний і ціннісний їх вибір.

Слід зауважити, що ціннісно-смилова сфера особистості є предметом посиленої дослідницької уваги здебільшого психологів (М. Боришевський, З. Карпенко, Н. Лебідь, М. Шевчук та ін.). Зокрема, загально визнаними вважаються такі положення психологічної науки: ціннісні орієнтації виступають важливою особистісною характеристикою, оскільки вони є одночасно і психологічним підґрунтям, і рушійною силою її поведінки; це утворення об'єднує і об'єктивні, суб'єктивні, й соціальні чинники діяльності особистості. Отже, постає питання такого змісту: в який спосіб вищеозначене найбільш ефективно формується на основному етапі професійного становлення майбутнього педагога – в умовах вищої школи? Принагідно окреслимо вектор педагогічних зусиль – компетентнісний підхід, бо, за висновками науковців (зокрема, В. Чайки), саме він призначений створити відповідні умови у вищій школі для самоорганізації діяльності майбутнього педагога та розвитку його творчих можливостей.

По-друге, аналіз педагогічних джерел засвідчив ще й правомірність такого узагальнення: важливим критерієм готовності фахівця до професійної діяльності виступає його здатність до самодіагностики, саморозвитку, самокорекції; професійне ж самовиховання є важливою складовою професійної компетентності. Дослідно-експериментальним шляхом уже визначені деякі напрями реалізації методичних ресурсів у вищеокресленій площині: на практичних заняттях із психолого-педагогічного циклу навчальних курсів стимулювати інтерес студентів до аналізу проблемних педагогічних ситуацій, забезпечувати їх занурення у ділові ігри та участь у «брейн-рингу», «відкритому мікрофоні»; активізувати їх навчально-професійну діяльність – базу вільного вибору професійної позиції із подальшим самоаналізом вчинених дій тощо. До того ж установленою є етапність педагогічної технології розвитку у студентів здатності до професійного самовиховання (мотиваційно-діагностичний, навчально-діяльнісний, аналітико-результативний), ядром якої виступають змістові модулі елективного курсу «Професійне самовиховання майбутнього вчителя» [5].

Водночас і науковці, й практики нині єдині у визнанні того, що позитивний імідж як складний і динамічний конструкт має ключовим «інноваційність» особистості, а тому актуалізується потреба в «інноваційній педагогіці»; остання й спроможна системно формувати у студента «критичне мислення і творче ставлення до праці» [6, с. 129].

Таким убачається ресурс вітчизняної педагогічної науки і практики задля її європейської інституалізації за параметрами підготовки конкурентоздатного вчителя – фахівця, якого

характеризує позитивний особистісно-професійний імідж. Означене й доречно осмислювати як базовий методичний концепт.

Перспективу подальшого дослідження ми вбачаємо в упровадженні педагогічної технології професійної підготовки вчителя, конструктивність якої видається за можливе відстежувати принаймні за двома вимірами: спроможність максимально повно відобразити фахову специфіку майбутнього педагога, а також необхідний і достатній ступінь результативності у підсистемі «бакалавр – магістр».

1. Професійні стандарти кваліфікації у країнах з високо розвинутою економікою: [монографія] / За наук.ред. Л. П. Пуховської – К. : НВП Поліграфсервіс, 2014. – 176 с.
2. Довга Т. Імідж сучасного вчителя: [навч.-метод. посіб.] / Т. Довга. – Кіровоград : ПП «Ексклюзив – Систем», 2014. – 144 с.
3. Філатова Л. Формування позитивного іміджу сучасного вчителя початкової школи / Л. Філатова // Глобальні виклики педагогічної освіти в університетському просторі: матеріали III Міжнародного конгресу. – Одеса, 2017. – С. 208-209.
4. Мельник І. Сучасні підходи до STEM-навчання в університетській освіті / І. Мельник., Н. Задерей, Г. Нефсодова // Scientific journal, Virtus, February. – № 5, 2016. – P. 152-155.
5. Постолок М. І. Формування умінь і навичок професійного самовиховання майбутніх педагогів / М. І. Постолок // Науковий вісник Чернівецького університету : Педагогіка і психологія. – Чернівці, 2007. – Вип. 424. – С. 118-122.
6. Філософсько-методологічні засади підвищення якості вищої освіти України: Європейський вимір: [кол. монографія] / кер. авт. кол. В. Андрущенко. – К. : Пед. думка, 2012. – 220 с.

Кичук Н. В. Методические основы формирования имиджа педагога в параметрах результативно-целевой доминанты компетентного подхода.

В статье освещаются некоторые методические аспекты проблемы формирования у студенчества положительного педагогического имиджа. Охарактеризована феноменология личностно-профессионального имиджа, обозначен научный статус понятий «конкурентоспособный педагог» и «положительный имидж учителя». Определена педагогическая стратегия формирования у будущих учителей положительного имиджа и этапность ее воплощения в современной высшей школе.

Ключевые слова: имидж, личностно-профессиональный имидж учителя, педагогическая стратегия, положительный имидж будущего педагога.

Kichuk N. V. Methodical foundations of the teacher's image formation in the parameters of the effectively-targeted dominant of the competent approach.

The article reveals some methodical aspects of the problem of forming a positive pedagogical image among students. The phenomenology of personality-professional image is characterized, the scientific status of such concepts as «competitive teacher» and «positive image of the teacher» is defined. The pedagogical strategy of forming a positive image of future teachers and the stages of its implementation in modern higher school are outlined

Key words: image, personal and professional image of the teacher, pedagogical strategy, positive image of the future teacher.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК 378.016:34 (043)

СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ЯК СУБ'ЄКТА ОСВІТНІХ ПРАВОВІДНОСИН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Я.В. Кічук

*доктор педагогічних наук, професор,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті аналізується конструкт «суб'єкт правовідносин», висвітлюються деякі конструктивні ідеї, що містять досвід Польщі у забезпеченні змін законодавчої бази, зокрема вищої освіти. Проаналізовано погляди вітчизняних науковців щодо розвитку правової компетентності студентів. Охарактеризовано деякі підходи щодо вдосконалення підготовки майбутніх фахівців як суб'єктів освітніх правовідносин.

Ключові слова: суб'єкт, норми права, суб'єкт освітніх правовідносин, майбутній фахівець, правова компетентність.

За сучасних стрімких євроінтеграційних процесів, що реалізуються у вітчизняній освіті, актуалізується уся сукупність проблемних питань нормативно-правового характеру, обумовлених європейськими стандартами у цьому відношенні та правотворча діяльність правознавців щодо створення правового підґрунтя реформам, які відбуваються у вітчизняній освітній сфері. Йдеться про неприпустимість огріхів у правовому полі впровадження інновацій, пов'язаних із концепцією Нової української школи, про відкритість до змін законодавчої бази з огляду на новопосталі цілі, що невідмінно потребують її удосконалення [1]. Важливо зберегти національну самобутність пріоритетів і держави, і громадянського суспільства, творчо врахувавши досвід правового врегулювання освітніх відносин, та посилювати громадянський аспект соціальної відповідальності майбутніх фахівців, задіювати ресурси сучасного університету з точки зору пріоритетності патріотичного виховання відповідальних громадян [2].

Фахівці (М. Костицький) доводять, що сучасна вітчизняна юриспруденція, як науково-практичний комплекс, значно збагатилася через появу нових наук і наукових дисциплін (правова кібернетика, правова інформатика, правова деонтологія та ін.), натомість на часі – розробка нової навчальної юридичної дисципліни – юридичної педагогіки, яка б вивчала педагогічні явища і процеси у зв'язку із правом; сприяла б здатності особистості здійснювати критичний аналіз власної поведінки та діяльності; виступала б «методологічною базою законодавчого врегулювання освітянської діяльності», підґрунтям для реформування і розвитку вітчизняної правової освіти.

На наш погляд, доцільно врахувати досвід, який містить конструктивні підходи до розв'язання такого двоєдиного завдання: стимулювання мобільності у законотворчій діяльності, а, з іншого – забезпечення спроможності випереджати зміни, які прогнозуються (з огляду на набуття державою ознак правової) в освітній сфері, через зміст і характер законотворчої діяльності.

У зазначеному контексті привертає увагу досвід Польщі [3; 4]. Польськими дослідниками-реформаторами (Г. Іздебські, М. Квіек, А. Радван) встановлено, що терміново доцільно внести зміни в чинний закон «Про вищу освіту», оскільки «модель науки і вищої освіти, яку впроваджено у 1989 році, вичерпала свій потенціал» [3, с. 31]. Як зауважують дослідники процесу становлення у вищій школі Польщі конкурентоздатного фахівця (І. Голуб, Ю. Гришук), правники оперативно відреагували на означені виклики часу, що пов'язані із соціально-педагогічними вимогами до суттєвого підвищення якості професійної підготовки спеціалістів, а це обумовило той факт, що майже щорічно у діюче законодавство вносять зміни і доповнення; вважається, що ця обставина і дозволила Польщі «максимально наблизити освітнє законодавство до вимог ЄС» [3, с. 29].

Якщо інтерпретувати цей досвід мобільного «реагування» освітнього законодавства на реалії сьогодення через докладання зусиль, спрямованих на вдосконалення чинного правового поля життєдіяльності вишів на українську практику, то, вочевидь, обраний підхід є конструктивним. Наприклад, ще й досі, як стверджують учені-компаративісти в галузі інтернаціоналізації вищої школи (К. Сімак), віртуальна академічна мобільність студентів не є включеною до вітчизняного нормативно-правового поля. Водночас, практика, що склалась в

українських вишах, переконує, що євроінтеграційні процеси набирають обертів, а це позитивно позначається на інтенсивності розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, віртуального середовища та електронного навчання студентства.

Мета статті – на основі аналізу наукового фонду з проблеми професійного становлення у вищій школі фахівців-освітян, окреслити конструктивні підходи до їх підготовки як суб'єктів освітніх правовідносин.

Маємо зазначити, що проблема правової підготовки майбутніх педагогів привертала увагу дослідників на різних етапах становлення українського соціуму. Так, на рівні дисертаційних досліджень це питання вивчалось в історії вищої педагогічної школи України (Г. Васянович, В. Владимиров, М. Городинський, В. Одарій, М. Підберезський), отожд науковці одноставні у висновку про те, що здатність майбутнього педагога до правового забезпечення професійної діяльності пов'язана із дієвістю набутих правових знань – бази формування правової свідомості особистості та ступенем наявної правової позиції, що має вплив на позитивну динаміку і правової культури в цілому, і особистого досвіду врегулювання відносин у соціумі на основі норм права. Нині дослідники (М. Фіцула, Г. Яворська) осмислюють вищезазначені правові явища через правову компетентність особистості. Такий підхід збігається і з нашим розумінням конструкту «суб'єкт освітніх правовідносин». Це пов'язано із низкою обставин, з-поміж яких є сучасне уявлення про феномен суб'єктивності. Так, філософська наука трактує суб'єктивність людини у ракурсі її здатності бути носієм, джерелом активності, що спрямована на об'єкт діяльності (І. Фролова). Психологи ж (Н. Шуркова) стверджують про суб'єктивність як про здатність особистості свідомо і цілеспрямовано не лише встановлювати відповідні зв'язки з оточуючим, а й будувати їх «вільним волевиявленням», передбачати наслідки та брати на себе відповідальність за результати своїх дій.

Відтак, суб'єктивність є якісною характеристикою особистості студента. Тому стає очевидним, що здатність, пов'язана із правовим її забезпеченням, обумовлена такою суб'єктивною характеристикою, як правова компетентність, де ключовими виступають «правові знання в дії» (основи теорії правовідносин; своєрідності освітніх правовідносин, їх різновиду та структурної характеристики й механізмів правового врегулювання; нормативно-правових актів, що врегулюють відповідні дії фахівця у певній соціально-професійній ситуації).

Правові знання, як і будь-які інші, мають складовими і терміни, і поняття, і факти, і закони та теорії; важливо розрізняти ще й типологію знань. Учені (С. Гончаренко, І. Лернер, О. Савченко) розрізняють знання: методологічні, оцінні, конкретні і абстрактні, а також теоретичні і практичні. Наприклад, В. Аванесов стверджує про доцільність виокремлювати, по-перше, знання, що відтворюють основну частину навчальної програми та представлені, зокрема, у формі лекцій, текстів; по-друге, знання, що набуваються студентами в результаті взаємодії з викладачем-науковцем. Такі знання майже завжди «змінюються» студентом (через, наприклад, природну їх звичку до спрощення); по-третє, знання, що перевіряються, утворюючи певне «наповнення» форми контролю (зокрема, тест, іспит), а також до яких «висувається» така вимога як актуальність, що означає реальну потребу в цих знаннях з боку фахівця, суспільства, держави. В контексті означеного стає зрозумілим наскільки важливими для майбутнього педагога знання теорії освітнього права.

Вивчення і аналіз юридичної довідкової літератури дозволяє вбачати ключовим у категорії «правовідносини» поняття норми права. У дослідженнях правознавців (А. Піголкін, І. Самощенко) норма права здебільшого трактується як загальнообов'язкові формально-визначені правила поведінки, що охороняються уповноваженими державою компетентними органами.

Як відомо, сам термін «освітнє право» був уведений наприкінці XIX ст. у ракурсі аналізу норм законодавства про освіту. Отожд, забезпечуючи процес підготовки майбутніх педагогів як суб'єктів правовідносин, доцільно насамперед систематизувати їх наукові уявлення про порівняно нову галузь права – освітнє право та про санкції за порушення норм освітнього права.

Як зазначають деякі дослідники (Р. Валеев) у найзагальнішому вигляді можна визначити наступні цілі навчальної дисципліни «Освітнє право України».

Навчальна мета – ознайомлення з основними проблемами освітнього права як актуального напрямку сучасних наукових досліджень, засвоєння знань про суб'єктивне право на освіту,

джерела освітнього законодавства, об'єктивне освітнє право, правовідносини з приводу освіти, систему та стан освіти в Україні.

Розвиваюча мета – формування та тренінг якостей критичного мислення, розумових умінь та навичок, пізнавальної самостійності, комунікативної компетентності, спеціальної юридичної компетенції, інформаційної культури, рис психологічної усталеності, стимулювання самоактуалізації та самореалізації особистості студентів.

Виховна мета – забезпечити усвідомлення майбутнім фахівцем значення освіти у житті окремої людини, суспільства і людства ролі освітнього права як системи норм, що впливають на особистість протягом усього життя; сприяти розвитку готовності жити у відкритому толерантному суспільстві.

Як стверджують дослідники педагогічних технологій прицільного впливу на розвиток компетентності студентів як у теоретичних питаннях освітніх правовідносин (у тому числі їх різновидів трудових, адміністративних, цивільних, житлових, цивільно-процесуальних, кримінально-процесуальних тощо), так і у практичних способах захисту прав і свобод учасників педагогічного процесу, доцільно у сучасну вітчизняну вищу школу запроваджувати елективний навчальний курс «Освітні правовідносини педагога» [5]. До того ж дослідно-експериментальним шляхом доведено (М. Рябенком) доцільність ключовими вважати такі змістові навчальні модулі, як «Правовий статус учителя як суб'єкта освітніх відносин», «Норма права – регулятор суспільних відносин в освітній сфері», «Механізми правового регулювання суспільних відносин, що виникають у галузі освіти». Апробований у деяких вітчизняних випадках підхід довів, зокрема, конструктивність при цьому інноваційних інтерактивних форм (проекування, моделювання, імітації, open space).

Отже, процес удосконалення підготовки майбутнього фахівця як суб'єкта правовідносин лежить у площині усвідомлення того, що кожний етап цивілізованого розвитку суспільства і держави вимагає нового правового поля.

Перспективи наукових розвідок убачаються у використанні ресурсів інтегрованого підходу щодо становлення майбутніх фахівців як суб'єктів освітніх правовідносин.

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / МОН України. – К. : МОН України, 2016. – 40 с.
2. Коваленко Н. Ю. Правова природа правосвідомості / Н. Ю. Коваленко // Наук. вісник міжнар. гуманітар. ун-ту. Серія : Юриспруденція. – 2013. – Т. 1. – № 6. – С. 40-44.
3. Голуб І. Польський досвід реформування системи вищої освіти в контексті Європейської інтеграції / І. Голуб // Український педагогічний журнал. – 2017. – № 2. – С. 27-34.
4. Гришук Ю. Адаптація польського законодавства про вищу освіту до вимог Європейського Союзу / Ю. Гришук // Освітологія. – Oswiatologia. – 2016. – № 5. – С. 75-79.
5. Рябенко М. Структура освітніх правовідносин вчителя / М. Рябенко // Науковий вісник Південноукр. пед. ун-ту ім. К. Ушинського: зб. н. пр. – Вип. 3-4. – Одеса, 2006. – С. 41-48.

Кичук Я. В. Специфика подготовки будущего педагога как субъекта образовательных правоотношений в высшей школе.

В статье анализируется конструкт «субъект правоотношений», освещаются некоторые конструктивные идеи, содержащие опыт Польши в обеспечении изменений законодательной базы, в частности высшего образования. Проанализированы взгляды отечественных ученых по развитию правовой компетентности студентов. Охарактеризованы некоторые подходы по совершенствованию подготовки будущих специалистов как субъектов образовательных правоотношений.

Ключевые слова: субъект, нормы права, субъект образовательных правоотношений, будущий специалист, правовая компетентность.

Kichuk Ya. V. Peculiarities of Training Future Teachers at a Higher Educational Establishment as the Subject of Legal Relations.

The article gives analysis of the notion «the subject of legal relations», highlights some constructive ideas containing the experience of Poland concerning the changes of legislative basis particularly in the field of education. The views of Ukrainian, scientists concerning the development of students' legal competence have been analired. Some approaches to improve the training of futur specialists as subjects of educational legal relations have been described.

Key words: subject, norms of law, the subject of legal relations, a future specialist, legal competence.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК 378.937

ЖИТТЄВА ТА КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

М.О. Князян

доктор педагогічних наук, професор,
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова

У статті розглядаються сутність та структура життєвої та комунікативної компетентностей майбутніх фахівців. Основними компонентами є мотиваційний, гностичний, процесуальний. Мотиваційний компонент відображає норми, цінності, мотиви студентів. Гностичний компонент являє собою систему знань, актуалізованих у професійній діяльності. Процесуальний компонент репрезентує здатність накопичувати та передавати інформацію для практичної реалізації плану, ідеї, проекту студента з метою вирішення професійних завдань. Рекомендуємо впровадити у процес професійної підготовки майбутніх фахівців систему рецептивно-аналітичних, репродуктивно-модифікаційних, креативно-самостійних завдань.

Ключові слова: компетентність, комунікація, життєва компетентність, система завдань.

Пріоритетним напрямом розвитку сучасної освіти є підготовка майбутніх фахівців до професійної діяльності з урахуванням динаміки розширення інформаційного поля, активізації соціальної взаємодії, зростання можливостей самовдосконалення. Сьогоднішній фахівець має швидко опрацьовувати джерела, аналізувати, класифікувати, узагальнювати отримані знання, обирати оптимальні шляхи їх передачі іншим та використання в практичній діяльності задля її розвитку та саморозвитку в цій діяльності. Це пояснює неабияку актуальність проблеми формування комунікативної та життєвої компетентностей у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Окреслена проблема пов'язана з такими важливими науковими завданнями, як формування методологічно-дослідницької культури особистості, її інформаційно-технологічної компетентності, аналітичного мислення, вмінь проектувати акмеологічний саморозвиток.

Проблема формування комунікативної та життєвої компетентностей розглядалася в таких провідних напрямках, як висвітлення теоретичних засад професійної підготовки фахівців (Н. Бібік, А. Богущ, Н. Кічук, В. Кремень, Н. Ничкало, О. Савченко), зокрема в площині реалізації компетентнісного підходу (О. Овчарук, О. Пометун, Н. Ткачова), розкриття технологій та інструментарію розвитку комунікативних умінь студентів (О. Григорович, Р. Мартинова, О. Хромченко), здатності до життєздійснення та самореалізації (В. Грушко, Н. Мушинська, М. Степаненко).

Поряд з цим, аналіз наукових праць засвідчує, що проблема формування життєвої та комунікативної компетентностей фахівців саме в компаративному аспекті потребує більш детального висвітлення.

Метою статті є порівняльний аналіз сутності зазначених компетентностей студентів, а також розкриття методичних засобів їх формування у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Завдання дослідження: висвітлити сутність таких понять, як «компетентність», «життєва компетентність», «комунікація», «комунікативна компетентність»; розкрити взаємозв'язок життєвої та комунікативної компетентностей; схарактеризувати систему завдань їх формування на заняттях з навчальних дисциплін філологічного та психолого-педагогічного циклів.

Насамперед, слід підкреслити, що поняття «компетентність» відображає певні мотиваційні, когнітивні та операційні утворення (цінності, інтереси, знання, вміння, досвід), що актуалізуються в процесі певної діяльності та забезпечують ефективність її виконання.

Аналіз наукових праць [1-3] дозволяє дійти висновку, що поняття «життєва компетентність» віддзеркалює прагнення майбутнього фахівця до самопізнання й самовдосконалення, систему знань про засоби саморегуляції та самореалізації, вміння проектувати розвиток власних здібностей відповідно до соціальних потреб і вимог, оцінювати можливості (внутрішні та зовнішні), оптимально організовувати час.

Особливого значення у цьому контексті набуває формування у студентів комунікативної компетентності. Нагадаємо, що її функцією є, перш за все, обмін інформацією та досвідом, а це

активізує мотивацію самопізнання й самовдосконалення особистості та дозволяє їй оволодіти інструментарієм постійного саморозвитку впродовж життя.

Підкреслимо, що комунікація є таким видом діяльності, котра передбачає реалізацію смислового та ідеально-змістового аспектів соціальної взаємодії людей. Саме комунікація дозволяє досягнути соціальної спільності при збереженні індивідуальності кожного члена суспільства. Як відомо [2], комунікація може бути вербальною (забезпечує передачу за допомогою мови певного мисленнєвого значення) й невербальною (підтримує вербальну, відображаючи певний образний, емоціональний, мотиваційний зміст).

Вивчення наукових джерел [1-3] свідчить, що комунікативна компетентність є здатністю особистості до ефективного спілкування як в особистісній, так і в професійній сфері на основі сформованих знань про мовні, мовленнєві та культурні норми, вмінь взаємодіяти з іншими на вербальному та невербальному рівнях, здійснювати самооцінку результативності комунікації. При цьому саме володіння комунікативною компетентністю є тією вимогою, реалізація якої уможливує особистісну та соціально-професійну ефективність.

Дослідження структурно-компонентного складу життєвої та комунікативної компетентностей уможливує виокремлення таких провідних складових, як-от:

- мотиваційний, який орієнтований на оволодіння та виявлення у професійній діяльності соціально доцільних норм, цінностей, мотивів;
- гностичний, який передбачає володіння певною сукупністю знань, що актуалізуються у професійній діяльності в межах тієї чи іншої компетентності;
- процесуальний, що містить вміння накопичувати, обробляти та втілювати інформацію задля практичної реалізації свого задуму, ідеї, проекту, встановлення позитивної соціальної взаємодії з метою вирішення професійних завдань та самовтілення у продуктах своєї праці.

Враховуючи специфіку життєвої компетентності як явище, котре уможливує особистісний та професійний саморозвиток, окреслені вище компоненти мають такий зміст: мотиваційний (гуманістичні цінності, котрі спрямовують процеси самовдосконалення особистості, забезпечують стабільність її саморозвитку, мотиви реалізації власного потенціалу, прагнення до перетворювальної суспільно корисної діяльності), гностичний (знання про прийоми самопізнання, самовиховання, самонавчання, засоби саморегуляції, самоконтролю), процесуальний (вміння аналізувати джерела, що репрезентують прогресивний досвід, формулювати цілі та завдання саморозвитку, розробляти власну траєкторію самовдосконалення, організувати самостійну роботу з підвищення результативності професійної діяльності).

Поряд з цим, мотиваційний компонент у структурі комунікативної компетентності особистості відображає її інтерес до мов та культур, позитивне ставлення до комунікативної взаємодії, гностичний – лінгвістичні, соціокультурні, професійно спрямовані, процесуальний – комунікативні вміння в основних видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), вміння будувати концепцію висловлювання з урахуванням професійного контексту, порівнювати мовні та мовленнєві явища різних мов.

Простежується чіткий взаємозв'язок життєвої та комунікативної компетентностей: так, саме комунікативна компетентність забезпечує когнітивно-операційні можливості для розвитку життєвої компетентності (наприклад, через спілкування з відомими людьми, професіоналами, які є взірцем для фахівців-початківців), з іншого боку – життєва компетентність «задає» певні орієнтири, котрі спрямовують комунікацію, визначає ієрархію цілей та завдань у рецептивній та продуктивній мовленнєвій діяльності задля сприяння якнайповнішому саморозвитку особистості майбутнього фахівця.

З метою формування окреслених компетентностей нами в процесі викладання навчальних дисциплін «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Методика навчання іноземної мови в загальноосвітній школі», «Основна іноземна мова» було розроблено та впроваджено завдання, класифіковані відповідно до обсягу знань, котрі засвоюються студентами, складності, рівня актуалізації творчої діяльності. Нами було запропоновано рецептивно-аналітичні (читання та аналіз наукових джерел, вивчення позицій дослідників, укладання «Банку педагогічних дефініцій»), репродуктивно-модифікаційні (вивчення різноманітних методів формування комунікативної та життєвої компетентностей, модифікація дидактично потужних засобів відповідно до вікових особливостей учнів) та креативно-самостійні завдання (самостійна розробка прийомів формування та розвитку зазначених компетентностей).

Наведемо приклади рецептивно-аналітичних завдань. Так, на семінарському занятті за темою «Теоретичні засади та методи формування ключових компетентностей учнів» (навчальна дисципліна «Педагогіка») студенти мали зробити наступне:

- підготувати реферат за темою «Компетентнісний підхід як методологічний орієнтир функціонування профільного навчання в школі»;
- проаналізувати позицію експертів DeSeCo щодо сутності таких компетентностей, як «автономна дія» та «вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах», та схарактеризувати здібності, що входять до структури цих компетентностей;
- дослідити різні підходи до розкриття сутності понять, що репрезентують системи «культура спілкування» («професійно-педагогічне спілкування», «іншомовне спілкування», «мовленнєва діяльність», «мовленнєві вміння», «культура мовлення», «культура професійного спілкування», «комунікативні здібності особистості»), «професійно-особистісне само становлення» («саморозвиток», «самовдосконалення», «самоосвіта», «самовиховання», «самонавчання», «самоактуалізація», «самореалізація»);
- розкрити сутність лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного компонентів поняття «мовленнєва компетенція»;
- систематизувати фактори, котрі впливають на когнітивну організацію словника учнів різних класів;
- проаналізувати цікаві факти біографії відомого педагога-новатора та визначити той вплив, який вони мають на підвищення ефективності Вашого власного зростання як вчителя;
- охарактеризувати вимоги до розробки програми особистісного самовдосконалення як передумови активізації розвитку життєвої компетентності;
- підготувати тези повідомлення «Мотиви росту у формуванні життєвої компетентності особистості».

Репродуктивно-модифікаційні завдання на семінарських заняттях з навчальної дисципліни «Основи педагогічної майстерності» передбачали аналіз студентами методичних засобів формування комунікативної та життєвої компетентностей (наприклад, виховання моральних цінностей як основи окреслених компетентностей, сили волі в досягненні певної мети, культури спілкування, вмінь здійснювати прогностичну рефлексію професійного самозростання тощо). Так, підготовка студентів до семінарського заняття «Професійний розвиток та саморозвиток компетентностей майбутнього фахівця» передбачала виконання певних завдань, дидактично потужними з яких виявилися такі:

- проаналізуйте Ваші досягнення в професійному самовдосконаленні та назвіть ті якості, знання та вміння, котрі, на Ваш погляд, мають розвиватися та поглиблюватися більш динамічно. На основі аналізу наукових джерел назвіть ті прийоми, які Ви можете використати для більш активного саморозвитку, класифікуйте їх в «Індивідуальну програму досягнення життєвого успіху»;
- назвіть прийоми, які ви маєте використати задля більш динамічного оволодіння компонентами, наприклад, іншомовної комунікативної компетентності; визначте послідовність їх упровадження; зробіть прогноз очікуваного результату.

На семінарських заняттях з навчальної дисципліни «Методика навчання іноземної мови в загальноосвітній школі» студенти мали виконати такі репродуктивно-модифікаційні завдання:

- проаналізуйте стан розробленості практичних заходів щодо формування життєвої та комунікативної компетентностей старшокласників на уроках «Іноземної мови»; назвіть оптимальні засоби формування цих компетентностей; проведіть локальний педагогічний експеримент на виявлення з них найбільш ефективних у певному класі (початкової, середньої або старшої школи); утворіть «Методичні поради з формування життєвої та комунікативної компетентностей учнів на уроках іноземної мови»;
- розробіть власну модель упровадження інноваційних методичних заходів на уроці «Іноземної мови», котрі Ви виокремили в науково-методичних джерелах як ефективні.

Креативно-самостійні завдання впроваджувалися нами в процес викладання дисциплін як психолого-педагогічного, так і суто філологічного циклів. На заняттях з «Основа педагогічної майстерності» студенти були зорієнтовані на те, щоб, по-перше, виокремити особистісні риси, на розвиток яких вони хотіли б звернути особливу увагу, по-друге, запропонувати засоби, котрі

оптимально впливають на роботу над собою, по-третє, визначити часові ліміти впровадження цих засобів.

Після цього студентам пропонувалося також проаналізувати діяльність найбільш яскравих викладачів минулого та сучасності, визначити вплив їхньої професійної діяльності, особистого життя на життєтворчість майбутніх фахівців, спроектувати на цьому базисі траєкторію, програму, а також розробити чітку систему засобів свого професійного саморозвитку.

Як засвідчив досвід, особливо ефективними в аспекті формування як комунікативної, так і життєвої компетентностей виявилися креативно-самостійні завдання, впроваджені на заняттях з «Іноземної мови». У процесі читання творів зарубіжних письменників студенти мали не лише здійснити психологічну характеристику персонажів цих творів, а й спроектувати можливості розвитку їхніх характерів та розробити систему заходів педагогічного впливу на них.

У ході вивчення твору французького письменника Проспера Меріме «Етруська ваза» студентам було запропоноване креативно-самостійне завдання такого характеру: *nommez les traits du caractère de Saint-Clair; comment était le caractère de Saint-Clair dans son enfance? Décrivez son coeur tendre et sa sensibilité; parlez de sa volonté et sa fermeté dans l'exécution de sa décision de cacher tout ce qu'il regardait comme une faiblesse déshonorante. Comment Saint-Clair a-t-il changé son caractère? Prouvez que Saint-Clair est devenu plus insensible et froid. Exprimez votre opinion à propos de sa victoire. Décrivez une personne qui est assez facile à vivre. Donnez la caractéristique psychologique d'une personne qui a un bon caractère / un mauvais caractère. Proposez des moyens effectifs pour changer le caractère de Saint-Clair.*

На заняттях з «Домашнього читання» (а саме в процесі опрацювання роману Ерве Базена «Змія в кулаці») студенти мали проаналізувати характер та поведінку головних персонажів твору – членів сім'ї Резо. Окрім цього, майбутні фахівці були зорієнтовані й на аналіз педагогічних ідей Ерве Базена, наприклад, вимоги виявляти до дітей повагу, щирість, доброту, наприклад: *décrivez la dureté de Mme Rezeau; parlez de la faiblesse de M.Rezeau, de sa conduite. Quels sentiments excite-t-elle chez vous? Rappelez-vous des personnages pareils présentés dans la littérature française. Commentez par écrit l'idée d'Hervé Bazin sur l'éducation des enfants. Faites attention à ce que l'auteur souligne la nécessité du respect envers les enfants. Comment sont les reflets du respect dans la vie quotidienne? Comment les parents doivent-ils embaucher la piété filiale de leurs enfants? Sur quoi doit être fondé tout système d'éducation d'après Hervé Bazin?*

Проведене дослідження дозволило дійти таких висновків: життєва компетентність відображає прагнення майбутнього фахівця до самопізнання, широку систему знань про засоби саморегуляції, вміння та навички проектувати розвиток власних здібностей. Досягти ефективності формування життєвої компетентності можливо, якщо в навчально-виховному процесі вищів забезпечити розвиток комунікативної компетентності, котра є здатністю особистості до ефективного спілкування на основі сформованих знань про мовні, мовленнєві та культурні норми, вмінь взаємодіяти з іншими, здійснювати самооцінку комунікації.

Основними компонентами зазначених компетентностей слід вважати мотиваційний, гностичний, процесуальний. З метою ефективного формування життєвої та комунікативної компетентностей є доцільним впроваджувати у процес професійної підготовки майбутніх учителів систему рецептивно-аналітичних, репродуктивно-модифікаційних, креативно-самостійних завдань.

Перспективи дослідження полягають у порівняльному аналізі ефективності засобів формування загальнокультурної, соціальної, науково-пізнавальної та інформаційно-технологічної компетентностей у вітчизняному та зарубіжному досвіді.

1. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program – OECD (Draft) // www.kaapeli.fi/~vsv/ea/ea/policy/b/DeSeCo.doc.

2. Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde / Sous la direction de Jean-Pierre Cuq. – Paris : Clé international, 2003. – 304 p.

3. Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer. – Paris : Les Editions Didier, 2001. – 192 p.

Князян М. А. Жизненная и коммуникативная компетентности в профессиональной подготовке будущих специалистов.

В статье рассматриваются сущность и структура жизненной и коммуникативной компетентностей будущих специалистов. Основными компонентами являются мотивационный, гностический, процессуальный. Мотивационный компонент отражает нормы, ценности, мотивы студентов. Гностический компонент представляет собой систему знаний, актуализированных в профессиональной деятельности. Процессуальный компонент репрезентует способность накапливать и передавать информацию для практической реализации плана, идеи, проекта студента с целью решения профессиональных задач. Рекомендуем внедрить в процесс профессиональной подготовки будущих специалистов систему рецептивно-аналитических, репродуктивно-модификационных, креативно-самостоятельных заданий.

Ключевые слова: компетентность, коммуникация, жизненная компетентность, система заданий.

Kniazian M. O. Vital competence and communicative competence in the professional training of future specialists.

The essence and structure of vital competence and communicative competence of future specialists are considered in the article. The main components of these competencies are motivational, gnostic, procedural. The motivational component reflects students' norms, values, motives. The gnostic component represents the system of knowledge, actualized in the professional activity. The procedural component – the ability to accumulate and translate information for the practical realization of the students' plan, idea, project for the purpose of solving professional tasks. We recommend to introduce a system of receptive-analytical, reproductive-modifying, creative-independent tasks in the process of professional training of future specialists.

Key words: competence, communication, vital competence, system of tasks.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К.М.

УДК 378.14

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ
МАТЕМАТИКИ ЗА ДОПОМОГОЮ КОМП'ЮТЕРНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЗАСОБІВ
НАВЧАННЯ**

І.В. Козацька

здобувач,

Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького

Упровадження в освітній процес інформаційно-комунікаційних технологій потребує переосмислення традиційної системи навчання, її засобів, методів та форм організації. У статті розглянуто питання застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в освітньому процесі вищої школи. Проведено аналіз їх цільового призначення у процесі підготовки майбутнього учителя математики в системі педагогічної освіти України. Означено компоненти комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання (апаратне, системне, прикладне та проблемно-орієнтоване програмне забезпечення). Обґрунтовано, що використання означених засобів, доцільно вважати передумовами підвищення ефективності навчання і інформатизації системи педагогічної освіти, зокрема й процесу підготовки майбутнього учителя математики.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології; комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання; майбутні вчителі математики; апаратне забезпечення, системне і прикладне програмне забезпечення, проблемно-орієнтоване програмне забезпечення.*

Успішність навчального процесу та ефективність його організації значною мірою залежить від вдалого вибору засобів навчання. З впровадженням в освітній простір інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та сервісів мережі Internet поряд з традиційними засобами навчання використовують: навчання з використанням ІКТ, дистанційне, мобільне та змішане навчання [1].

Такий підхід дозволяє організувати навчальний процес у вищій школі на значно вищому рівні, розширює й поглиблює теоретичну базу знань, надає результатам навчання практичної значущості та підвищує рівень інтелектуальних здібностей майбутнього фахівця.

Проблема використання ІКТ при підготовці майбутнього вчителя математики вирізняється специфікою професії, бо вона вимагає переосмислення не лише процесу упровадження ІКТ в освітній процес ВНЗ, а й підготовкою до використання ІКТ вже дипломованим фахівцем у своїй подальшій професійній діяльності у школі.

Саме тому безсумнівним є актуальність розгляду певних методичних підходів до використання ІКТ в процесі професійної підготовки майбутнього учителя математики у вищій школі.

Проблему впровадження та застосування комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в математичній освіті загальноосвітньої та вищої школи розкрито в дослідженнях М. Жалдака, В. Клочка, Т. Крамаренко, Т. Кобильника, О. Матяш, Н. Морзе, С. Ракова, Ю. Рамського, С. Семерікова, О. Співаковського, Ю. Триуса та інших. Однак попри наявність значної кількості наукових публікацій, недостатньо розкритим залишається питання специфіки використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в процесі підготовки майбутніх вчителів математики у вищій школі.

Метою дослідження є обґрунтування цільового призначення комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання в процесі підготовки майбутнього учителя математики в системі педагогічної освіти України.

Нині, в умовах швидкозмінюваного інформаційного середовища, особистість здобувача вищої освіти, зокрема й майбутнього учителя математики, зазнає суттєвих змін. Це є вимогою часу, бо існуючі методичні системи навчання не відповідали достатньою мірою новій освітній парадигмі, положенням Доктрини розвитку освіти України в XXI ст. та вимогам Болонського процесу у ракурсі використання ІКТ.

Незмінним атрибутом сучасної молоді є комп'ютер, гаджет, соціальні мережі та електронні книги. Такий комплект дає можливість існувати в віртуальному просторі, але вкрай важливим є вміння викладача виховати інформаційну культуру людини та спрямувати здобувача вищої освіти в потрібному напрямку, що сформує в нього необхідні уміння і навички та загалом окреслить загальний інформаційний світогляд.

Навчальні заклади України дедалі активніше застосовують сучасні інформаційно-комунікаційні технології у навчальному процесі.

Саме поняття «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) не має однозначного визначення у науково-методичній літературі. Під цим терміном дослідники розуміють використання не лише комп'ютерних, а й комунікаційних систем, наприклад, комп'ютерних мереж.

Вітчизняний науковець М. Кадемія у своїх наукових розвідках означає ІКТ як «...сукупність методів виробничих процесів; програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, збереження, розповсюдження, відображення та використання інформації в інтересах її користувачів» [2, с. 90].

Натомість В. Биковим ІКТ-навчання розглянуто як – «комп'ютерно-орієнтована складова педагогічної технології, яка відображає деяку формалізовану модель певного компонента змісту навчання і методики його подання у навчальному процесі, що представлена у цьому процесі педагогічними програмними засобами і передбачає використання комп'ютера, комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання і комп'ютерних комунікаційних мереж для розв'язування дидактичних завдань або їх фрагментів» [3].

Підтримуємо В. Бикова в його тлумаченні терміна «інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ)» та, зважаючи на напрямок дослідження, наголошуємо на необхідності впровадження в процес підготовки майбутнього учителя математики новітніх комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, що пояснюється неперушим зв'язком математики з інформатизацією освіти.

Поряд з терміном «інформаційно-комунікаційні технології навчання» використовують термін «комп'ютерно-орієнтована методична система навчання», яка є методичною системою навчання. Її використання забезпечує цілеспрямований процес здобуття знань, набуття умінь і навичок, засвоєння способів пізнавальної діяльності суб'єктом навчання і розвиток його творчих здібностей на основі широкого використання ІКТ» [1]. У презентованому дослідженні розглянемо більш докладно саме комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання, що впроваджуються в процес підготовки майбутнього учителя математики.

При цьому варто додати, що майбутнього вчителя доцільно не лише самого навчати з допомогою ІКТ, а й варто більш ґрунтовно підійти до підготовки майбутнього вчителя математики, який зможе використовувати вміння працювати з комп'ютерно-орієнтованими засобами навчання вже під час власної професійної діяльності, обґрунтовано й гармонійно інтегруючи даний процес.

До комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у ВНЗ, зокрема при підготовці майбутнього учителя математики в системі педагогічної освіти, Ю. Триусом віднесено: апаратне забезпечення, системне і прикладне програмне забезпечення, проблемно-орієнтоване програмне забезпечення [1].

Так, під апаратним забезпеченням вчений розуміє: комп'ютер; засоби телекомунікацій, у яких технічним засобом є комп'ютер; мультимедіа, що інтегрують в комп'ютерній системі аудіовізуальну інформацію в різній формі (відеолекція, мультимедіа лекція).

Загалом комп'ютер та всі комп'ютерні технології безсумнівно мають істотний вплив на ставлення студентів до математичних дисциплін. Поділяємо таку думку, що комп'ютер не є панацеєю у вирішенні будь-якого освітнього питання. Доцільніше було б визнати комп'ютер та супутні йому технології наступним кроком після мисленевої роботи студента. Першочергове застосування комп'ютерної програми може бути виправданим лише коли воно передує та сприяє такій мисленевій роботі [4].

Системне і прикладне програмне забезпечення (ППЗ), як складова комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у ВНЗ, зокрема у процесі підготовки майбутнього учителя математики, використовує: текстові і графічні редактори, табличні процесори, системи управління базами даних, педагогічні програмні засоби, проблемно-орієнтовані програми, електронні підручники і посібники, електронні бібліотеки, віртуальні лабораторії та інші.

Прикладним програмним засобам (ППЗ) на сьогодні приділено значну увагу. Науковці наголошують на широкому застосуванні ППЗ, бо вони сприяють підвищенню якості знань студентів; посиленню мотивації та інтересу до навчання, науки та творчості; формують логічний спосіб мислення; студенти отримують навички роботи з комп'ютером та можливість здійснювати самоконтроль в інтерактивному режимі.

Інші науковці додають, що впровадження ППЗ в освітній процес сприяє підвищенню рівня якості евристичної діяльності, у ході якої формуються такі евристичні вміння як спостереження явищ у плані логічних і математичних категорій; аналіз фактів через призму математичних відношень; висування різноманітних припущень з обґрунтуванням їх можливості (гіпотези); передбачення результатів; формулювання й доказ висновків; перевірка правильності виконаних дій; перевірка повноти й достатності доведень [5].

Серед програмних засобів, які наразі використовуються в освітньому просторі є такі, що об'єднують значні за обсягом матеріалу розділи навчальних курсів або ж і зовсім повний навчальний курс. Такі ППЗ називають електронними підручниками та посібниками.

Питання їх використання у навчально-виховному процесі нині є вкрай актуальним. Трактування поняття «електронний підручник (посібник)» не є чітко означеним. Його визначали і як продукт з мультимедійним вмістом із системою гіпертекстових посилань, і як гіпертекстова електронна книга, що є системою інформаційних, методичних і програмних засобів навчання конкретної дисципліни, і як комплекс інформаційних, графічних, методичних і програмних засобів автоматизованого навчання конкретної дисципліни.

Основними вимогами до електронних посібників і підручників є наявність гіпертексту та системи навчальних вправ з організацією суб'єкт-об'єктного зворотного зв'язку; можливість визначення рівня навчальних досягнень студентів з використанням низки тестових завдань; реалізація моніторингу навчальної діяльності студентів з вирішенням проблем протоколювання та аналізу діяльності користувача [6, с. 46].

Використання електронних підручників і посібників з навчальних дисциплін, що викладаються у ВНЗ, зокрема при підготовці майбутнього учителя математики, дає можливість кожному студенту незалежно від рівня його підготовки брати активну участь у навчальному процесі, працювати самостійно, або ж поєднувати колективну й індивідуальну форми навчання, здійснювати творчу діяльність, що виховує інформаційну культуру.

Прикладом таких електронних підручників і посібників у процесі підготовки майбутнього учителя математики є: електронний навчальний посібник «Методика навчання математики в старшій школі» (О. Скафа, І. Акуленко); електронний навчальний посібник «Методика навчання математики в профільній школі» (І. Акуленко); «Відеолабораторія майбутнього вчителя математики профільної школи», яка укладена з відеоуроків, що демонструють зразки для навчального моделювання студентами технологій навчання математики в класах різних профілів (І. Акуленко); е-посібник з математичного аналізу і диференціальних рівнянь англійською мовою «Calculus and Differential Equations: self-study guide» і електронний посібник з математичного аналізу «Комплекс з матаналізу» (М. Ковтонюк); електронні посібники з тем «Текстові задачі в курсі основної школи», «Тригонометрія. Основна школа» (курс методики навчання математики) (О. Чашечникова) та ін.

Отже, впровадження електронних посібників і підручників полегшує роботу викладача ВНЗ, а навчання студентів робить більш ефективним та дієвим.

До наступного компоненту комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання у ВНЗ належить проблемно-орієнтоване програмне забезпечення. Його складовими означено: системи для чисельних розрахунків (програми-калькулятори), матричні системи, спеціальні програми й пакети (для розв'язування певного класу математичних задач), системи комп'ютерної алгебри (CAS), системи комп'ютерної геометрії (CGS), системи комп'ютерної математики або комп'ютерні математичні системи (CMS).

Використовуючи наукові розвідки Ю. Триуса як основу класифікації програмних засобів комп'ютерної математики, зокрема й при підготовці майбутнього учителя математики, умовно виділимо такі основні класи [7]:

- 1) системи для чисельних розрахунків (програми-калькулятори);
- 2) табличний процесор (Microsoft Excel);
- 3) спеціалізовані програми і пакети: Advanced Grapher (побудова графіків функцій та роботи з ними), 3D Grapher (побудова складного креслення у просторі), Gran1 (графічний аналіз функцій), Gran-3D (графічний аналіз просторових (тривимірних) об'єктів);
- 4) системи комп'ютерної алгебри (CAS – Computer Algebra System): Derive (розв'язання математичних задач у символічному вигляді), Reduce (система комп'ютерної алгебри загального призначення);

5) системи комп'ютерної геометрії (CGS – Computer Geometry System): Cabry (система комп'ютерної геометрії), DG (експерименти з планіметрії), Gran-2D (пакети динамічної геометрії), Geogebra (професійний математичний пакет інтерактивної геометрії);

б) системи комп'ютерної математики (CMS – Computer Mathematical System) або універсальні математичні системи: MathCad (підготовка інтерактивних документів з обчисленнями і візуальним супроводженням), Matlab (числовий аналіз), Maple (складні обчислення за аналітичними і чисельними методами), Mathematica (містить функції як для аналітичних перетворень, так чисельних розрахунків).

Серйозною перевагою застосування сучасних систем комп'ютерної математики у навчальному процесі є звільнення користувачів від проведення громіздких, рутинних операцій, однотипних обчислень, коли потрібно отримати результат без поглиблення в математичну суть задачі.

У зв'язку з широким використанням в освітньому процесі вищої школи мережі Internet та її ресурсів, актуальним на сьогодні є використання веб-технологій, що дають змогу вирішувати найрізноманітніші освітні завдання. Однією з таких технологій є технологія другого покоління мережних сервісів Веб 2.0 (Web 2.0), що дозволяє користувачу не лише створювати та редагувати різноманітні публікації, представлені у вигляді документів, презентацій, таблиць, схем, графіків, але й обмінюватися інформацією й виконувати спільну роботу. Так, у процесі вивчення курсу інформатики майбутнім учителям математики пропонують створювати за допомогою веб-технологій блоги у режимі зростаючої складності та наповнювати їх математичною тематикою. Це, насамперед, сприяє отриманню більш високого рівня знань, умінь та навичок майбутнього вчителя математики.

З метою підвищення рівня підготовки майбутніх учителів математики необхідним є цілеспрямоване і систематичне застосування також спеціальних засобів, що підтримують або використовують хмарні обчислення. До таких web-орієнтованих систем комп'ютерної математики, що використовують у ВНЗ, зокрема в процесі підготовки майбутніх учителів математики віднесено: Wolfram Alpha (сервіс, що вирішує завдання і видає, окрім відповіді, хід рішення, а також корисну до додаткову інформацію за темою), GeoGebra (створює так звані «живі креслення» для використання в алгебрі, геометрії та планіметрії), Matlab Web Server (дозволяє користувачам Matlab розробляти додатки для роботи у Web), webMathematica (дозволяє з'єднати Mathematica та Web-сторінки, напряму підключаючись до Web-серверу), wxMaxima (концепція «живого» математичного документа, у якому поєднуються текст, обчислення, зображення та графіки) та ін.

Таким чином, досліджуючи особливості організації процесу підготовки майбутнього учителя математики з використанням ІКТ можемо стверджувати, що комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання стали нерозривною частиною сучасного освітнього простору України. Їх широке впровадження в навчальний процес, як під час аудиторної, так і під час самостійної роботи, слід вважати однією з умов підвищення ефективності навчання в системі педагогічної освіти взагалі та майбутнього учителя математики зокрема.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у обґрунтуванні цільового призначення комп'ютерно-орієнтованих методів і форм організації навчання у процесі підготовки майбутнього учителя математики в системі педагогічної освіти України.

1. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математичних дисциплін у ВНЗ: проблеми, стан і перспективи / Ю. В. Триус // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2 : Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання. – 2010. – № 9. – С. 16-29.
2. Інформаційно-комунікаційні технології навчання : термінологічний словник / за ред. М. Ю. Кадемія. – Львів : СПОЛОМ, 2009. – 260 с.
3. Биков В. Ю. Сучасні завдання інформатизації освіти / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання – 2010. – № 1(15). – [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журн. : <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
4. Шахіна І. Ю. Формування креативності у майбутніх учителів математики засобами мультимедіа : методичні рекомендації / І. Ю. Шахіна. – Вінниця, 2006. – 46 с.
5. Скафа О. І. Евристичне навчання математики як комп'ютерно-зорієнтована методична система / О. І. Скафа, О. В. Тутова // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2009. – №3. – С. 73-80.

6. Оцінювання якості програмних засобів навчального призначення для загальноосвітніх навчальних закладів: [монографія] / М. І. Жалдак, М. П. Шишкіна, В. В. Лапінський, К. І. Скрипка [та ін.]; за ред. М. І. Жалдака. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 132 с.
7. Триус Ю. В. Комп'ютерно-орієнтовані методичні системи навчання математики : [монографія] / Ю. В. Триус. – Черкаси : Брама-Україна, 2005. – 400 с.

Козацкая И. В. Особенности организации процесса подготовки будущего учителя математики с помощью компьютерно-ориентированных средств обучения.

Внедрение в образовательный процесс информационно-коммуникационных технологий требует переосмысления традиционной системы обучения, ее средств, методов и форм организации. В статье рассмотрен вопрос использования компьютерно-ориентированных средств обучения в образовательном процессе высшей школы. Проведен анализ их целевого назначения в процессе подготовки будущего учителя математики в системе педагогического образования Украины. Определены компоненты компьютерно-ориентированных средств обучения (аппаратное, системное, прикладное и проблемно-ориентированное программное обеспечение). Обосновано, что использование указанных компонентов, следует целесообразно считать предпосылками повышения эффективности обучения и информатизации системы педагогического образования, в частности и процесса подготовки будущего учителя математики.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; компьютерно-ориентированные средства обучения; будущие учителя математики; аппаратное обеспечение, системное и прикладное программное обеспечение, проблемно-ориентированное программное обеспечение.

Kozatska I. V. Organization Features Related to the Future Mathematics Teacher Training Assisted with Computer-Based Instructional Tools.

The idea of information and computer technology application in the traditional school system requires changes in the attitude and approaches to the means, methods and forms of education. The article tackles the issue of how relevant the current computer-based instructional tools are for the higher education teaching and learning. The computer-based instructional tools are analyzed to identify their intended purposes in future mathematics teacher training programs at Ukraine's pedagogical universities. The components of computer-based instructional tools are identified that include hardware, system and applied software, and problem-oriented software. It is proved that the use of the indicated components should be considered as one of the conditions that improve teaching efficiency, ensure informatization of the pedagogical education systems and future mathematics teacher training programs.

Key words: information and computer technology; computer-based instructional tools, future mathematics teachers; hardware, system and applied software, problem-oriented software.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К.М.

УДК 377.3:629.331.083

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СЛЮСАРІВ З РЕМОНТУ АВТОМОБІЛІВ

А.Г. Кононенко

аспірант,

Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України

У даному дослідженні здійснено спробу узагальнення педагогічного досвіду розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів. Опрацьовано декілька існуючих підходів у науково-педагогічній і філософській літературі до поняття модель; описано блоки моделі, що містять відповідні складові. Запропоновано модель як основу формування достатніх рівнів професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічному навчальному закладі, інтегративної особистісно-професійної характеристики.

Ключові слова: модель, професійна компетентність, майбутні слюсари з ремонту автомобілів, принципи, методологічні підходи.

Поняття «модель» (фр. *modele* – зразок) учені найчастіше визначають як уявну або матеріально-реалізовану систему, що відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна замінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [5]. Тобто характеристики моделі дають можливість прослідкувати аналогічні характеристики об'єкта, перенести знання з моделі на професію, що здобувають.

Мета роботи: узагальнити педагогічний досвід щодо питань розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів.

У науково-педагогічній і філософській літературі до поняття модель існує кілька підходів. «Модель – це зображення, схема, опис якого-небудь об'єкта чи їхньої системи, що відбиває в більш простому, зменшеному вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відносини між елементами досліджуваного об'єкта і відзначається процесом отримання інформації про об'єкт, що нас цікавить» [3, с. 360-361].

У філософії «модель (франц. *modele*, від лат. *modulus* – міра, зразок, норма), в логіці і методології науки – аналог (схема, структура, знакова система) певний фрагмент природної чи соціальної реальності, творіння людської культури, концептуально-теоретичні утворення тощо – оригінала моделі» [13, с. 382], «метод дослідження об'єктів на їх моделях – аналог певного фрагмента природної чи соціальної реальності; побудова і вивчення моделей реально існуючих предметів і явищ і конструювання об'єктів» [12, с. 373].

А. Зак трактує модель як «заміщення досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним» [2, с. 16]. Згідно В. Полонському, модель – це «теоретичний метод дослідження процесів і станів за допомогою їх реальних (фізичних) або ідеальних, насамперед, математичних моделей» [2, с. 104].

Характеризуючи поняття модель, А. Новиков підкреслює, що модель це «допоміжний об'єкт, обраний або перетворений в пізнавальних цілях, що дає нову інформацію про основний об'єкт» [6, с. 82].

Найбільш повним, на наш погляд, є визначення моделі В. Штоффом, що розглядає її як «таку мислено представлену або матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про об'єкт». Автор виділяє такі основні якості моделі: відповідність, подібність системі-оригіналу; цілеспрямованість, тобто ув'язка її параметрів з поставленим перед системою метою, з очікуваним результатом; нейтральність по відношенню до суб'єктивних оцінок і переваг учасників моделювання; відволікання, абстрагування від деяких деталей і параметрів системи-оригіналу.

Створення моделі є конкретизацією загальнонаукового принципу зв'язку цілого і окремого, у взаємодії яких виникає нова якість – шукану модель. Ця модель вимагає теоретичних і методичних пояснень, без яких її опис може стати лише схемою, абстракцією і тому бездіяльною.

Пропонована нами структурна модель формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів відображає логіку наукового пошуку і виступає відбиттям стратегії досягнення результатів розв'язання наукового завдання. Схарактеризуємо основні складові розробленої ідеальної структури процесу формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах. Основними складовими моделі є мета і такі блоки: методологічно-результативний, змістово-діяльнісний, корекційно-оцінювальний. Мета модельного уявлення про досліджуваний процес – відтворити логіку педагогічних зусиль, спрямованих на формування достатнього рівня професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічному навчальному закладі

Методологічно-результативний блок містить такі складові: 1) мета – сформувати достатній рівень професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів як інтегративної характеристики особистості, та синтезувати в собі комплекс мотивованих знань, умінь, навичок, необхідних для здійснення професійної діяльності в сфері ремонту та обслуговування транспортних засобів; 2) провідні завдання – оволодіння майбутніми слюсарями з ремонту автомобіля необхідними професійними знаннями, вміннями, навичками; розвиток мотиваційних, самоосвітніх, здібностей та якостей майбутніх слюсарів з ремонту автомобіля; набуття досвіду продуктивної професійно-комунікаційної взаємодії. Як відомо, методологічні підходи – це вихідні, ключові фундаментальні педагогічні положення (концепції, гіпотези), які мають загальнонаукове підґрунтя. Вони забезпечують спрямованість процесу вдосконалення професійної діяльності та формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах (компетентнісний, особистісно-розвивальний, системний, діяльнісний).

Вважатимемо, що компетентнісний підхід передбачає зміщення акцентів з традиційної парадигми отримання знань, умінь, навичок учнями на формування і розвиток здатностей їх практичного застосування у майбутній виробничій діяльності та сприяє підготовці фахівця, який за своїми особистісними та професійними характеристиками відповідає вимогам роботодавців, розвитку автомобільної галузі, ринку праці.

Особистісно-розвивальний підхід у практиці формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобіля у професійно-технічних навчальних закладах передбачає: врахування індивідуальних можливостей кожного учня; розвиток професійних умінь, індивідуальної траєкторії розвитку, професійно-ціннісних орієнтацій, мотивації до оволодіння обраною спеціальністю через спеціально організоване навчання. Він надає можливість віднаходженню кожним учнем індивідуальних шляхів набуття досвіду теоретичної, практичної діяльності, особистої професійної соціалізації.

Системний підхід до формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобіля забезпечує вивчення цього феномену як складного, багаторівневого утворення особистості, яке за відповідних умов розвивається та має певну структуру (мал. 1).

Крім того, саме орієнтація на системний підхід у нашому дослідженні професійної підготовки учнів (структура, взаємозв'язки елементів та педагогічних явищ, цілісність розвитку феномену, динаміка системи, особливості та умови формування тощо) дозволяє: більш детально описати структурні складові; встановити характер взаємозв'язків між окремими елементами; розкрити функціональне призначення окремих елементів; оцінити місце процесу формування професійної компетентності як підсистеми більш загальної системи підготовки майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладів тощо.

Особистісно-діяльнісний підхід, як відомо, передбачає рівноправні, партнерські відносини учасників професійно-педагогічної взаємодії, у якій викладач і учень постають суб'єктами діяльності в єдиному цілісному навчально-виховному процесі [10].

Зауважимо на тому, що гуманістичні установки викладача стосовно вихованців, діалогічне, довірливо-шанобливе спілкування з учнями, поважне ставлення до їх життєвого досвіду і освітніх надбань допомагає створювати в навчально-виховному середовищі сприятливі емоційно-мотиваційні засади саморозвитку й професійного самовдосконалення особистості [9].



Мал.1. Модель формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах

Вказані методологічні підходи у своїй єдності забезпечують ефективність вирішення завдань формування професійної компетентності у майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах через реалізацію відповідних принципів. Зокрема, для цього у дослідженні враховувалися норми загальнодидактичних та специфічних (домінування проблемних, проектних, діалогових методів навчання, ІТ-технологій орієнтації на майбутнє професійне становлення слюсара з ремонту автомобілів, врахування особливостей педагогічної взаємодії у професійно-технічному навчальному закладі) принципів. Коротко висвітливо роль загальнодидактичних принципів навчання у формуванні професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах.

Принцип науковості передбачає, що всі факти, знання, положення, закони, що вивчаються, їх способи обґрунтування, формування понять у процесі навчання мають відображати новітню об'єктивну дійсність, бути достовірними, науково правильними, обґрунтованими [9]. Дотримання даного принципу при формуванні професійної компетентності майбутніх слюсарів з

ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах передбачає використання знань із спеціальної технології, діагностики, електрообладнання автомобіля, електротехніки, технології ремонту та обслуговування.

Принцип системності та послідовності навчання зумовлений логікою науки та особливостями пізнавальної діяльності, яка відбувається відповідно до вікових закономірностей розвитку особистості. Організація процесу формування професійної компетентності у майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах передбачає системну послідовність у діяльності як викладача, так і учнів. Ми врахували наопрцювання науковців і стверджуємо: згідно даного принципу викладач має застосовувати таку систему методів навчання, за якої сформованість професійно-теоретичних, загальнотехнічних знань трансформуються в уміння та здатність ефективно використовувати їх у професійно-виробничій діяльності, він має вести учнів від простого відтворення алгоритмів початкових прийомів з ремонту та обслуговування транспортних засобів до ґрунтовного володіння зразками самостійно-творчого вирішення проблемних ситуацій [9].

Принцип доступності передбачає відповідність змісту, форм та методів навчання віковим, індивідуальним та розумовим особливостям учнів. Він реалізується через дотримання правил: від простого – до складного, від відомого – до невідомого, від близького – до далекого. Оволодіння знаннями учнями має здійснюватися в зоні найближчого розвитку особистості. При цьому ми врахували факт, установлений дослідниками про те, що недовантаження чи перевантаження учнів навчальним матеріалом не призводить до бажаних результатів [9].

Принцип єдності теорії і практики забезпечує можливість застосування учнями отриманих знань в процесі навчання під час практичної діяльності. Тому викладач, організовуючи навчальний процес, має орієнтуватися на практику сьогодення і прогностичну практику, розвиток техніки майбутнього дня. Сучасні науковці переконують, що даний принцип реалізується через використання на заняттях життєвого професійного досвіду учнів, застосування набутих знань у практичній діяльності, розкриття практичної значимості знань, поступове залучення новітніх засобів технічного обслуговування і ремонту автомобілів [9].

Для організації процесу формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах важливо дотримуватись *принципу індивідуального підходу*. Відомою є наукова позиція, що саме він надає можливість в умовах групової роботи вивчення мотивації, здібностей, умінь, професійно-ціннісних орієнтацій кожного учня, сформувати індивідуальну траєкторію розвитку професійної компетентності. А реалізуючи зазначений принцип, варто враховувати рівень розумового розвитку, знань, умінь, пізнавальної та практичної самостійності, інтересів, вольового розвитку, працездатності кожного учня [9].

Принцип активності визначає основне спрямування пізнавальної діяльності учнів і керування нею. Він передбачає врахування мети, завдань, особливостей процесу формування професійної компетентності у майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів. Свідомість у навчанні забезпечується високим рівнем активності учнів. Нами враховувалось, що викладач має свої зусилля спрямовувати на активізацію пізнавальної діяльності учнів із метою досягнення майбутніми слюсарями з ремонту автомобілів високого рівня розвитку професійної компетентності [9].

До специфічних принципів формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах у дослідженні віднесено такі основні положення:

Принцип домінування діалогових, проектних, проблемно-пошукових методів навчання – одне із основних правил, що забезпечує успішність процесу формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах. В основі означених методів лежить діалог – комунікативний процес реальних або уявних партнерів, у ході якого відбувається не лише обмін інформацією, а й виявлення точок зору, смислових позицій, проблемних рішень ціннісних орієнтацій та особистісних смислів партнерів. Як відомо, саме діалогові методи сприяють: 1) реалізації суб'єкт-суб'єктної взаємодії між викладачем і учнем; 2) розвитку професійних навичок; 3) засвоєнню виробничих вимог спілкування; 4) формуванню адаптаційних навичок і гнучкості у відносинах; 5) розвитку здатності уникати або вирішувати складні професійні ситуації; 6) віднаходженню індивідуальних

ефективних стратегій особистого професійного розвитку та стилю професійно-виробничої взаємодії [9].

Принцип орієнтації на майбутню професійну діяльність. Як відомо, важливою передумовою успішної кар'єрної діяльності майбутнього слюсаря з ремонту автомобілів є вміння налагоджувати продуктивну професійну взаємодію між роботодавцем – робітником – замовником. Ця взаємодія породжує між учасниками виробничого процесу володіння достатнім рівнем комунікативної компетентності. Нами розумілось, що організовуючи процес формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах, необхідним є забезпечення усвідомленості учнями важливості положення: про те, що професійно-практична діяльність носить комунікативний характер [9].

Майбутній фахівець з ремонту автотранспортних засобів застосовує комунікаційні здібності на Я-роботодавець, Я-замовник робіт, Я-суміжний робітник, Я-пошук технічної інформації. Зазначений принцип актуалізується особливостями діяльності викладача професійно-технічного навчального закладу: 1) складність, (специфічність об'єкту педагогічної діяльності. В перебігу розгортання педагогічної діяльності її об'єкт (особистість учня) поступово трансформується у суб'єкт); 2) педагогічна діяльність викладача розрахована на порівняно тривалий проміжок часу, оскільки – загальна мета і результат діяльності дуже віддалені; 3) засоби, якими оперує для досягнення мети викладач, дуже багато і повсякчас слід розв'язувати проблему вибору найоптимальніших; 4) професійна діяльність викладача потребує багаторівневої педагогічної взаємодії, у процесі якої він повинен стимулювати активність студентів, контролювати якість виконання навчальних завдань, оцінювати результати, співвідносити свої дії з діями колег, вчасно вносити корективи, прогнозувати подальший розвиток подій тощо; 5) варіативність (відсутність жорсткої детермінованості подій) [4]. Отже, кожне навчальне заняття, кожна навчальна дія, метод чи прийом навчання мають бути спрямовані на формування здібностей у майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів ефективно здійснювати професійно-комунікаційну взаємодію.

Принцип урахування особливостей педагогічної взаємодії у професійно-технічному навчальному закладі. У процесі формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах слід враховувати, що на професійно-педагогічну взаємодію «викладач-учень» здійснюють вплив три соціальні рівні: макрорівень (рівень транспортної галузі), мезорівень (рівень професійно-технічного навчального закладу) та мікрорівень (індивідуально-психологічний рівень) [9; 4].

Крім того, у процесі формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів варто враховувати те, що більшість учнів професійно-технічного навчального закладу є не самими здібними учнями, які прийшли отримувати спеціальність слюсар з ремонту автомобілів із загальноосвітніх закладів після дев'ятого класу, а це обумовлює певні особливості їх інтелектуальних здібностей та специфіку розвитку професійних знань. Вони поступаються молоді з одинадцятих класів, коледжів за розвитком знань із загальноосвітніх предметів, але переважають за запасом конкретних уявлень, зокрема, щодо техніки. Багатий запас конкретних уявлень дає їм можливість ґрунтовніше розуміти та засвоювати навчальний матеріал. Предметом їх професійного інтересу є автомобільне виробництво, техніка, галузі ремонту та обслуговування транспортних засобів. Зазвичай, розвитку професійних умінь та навичок вони приділяють більш значну увагу, ніж загальноосвітнього циклу тому цей факт має бути врахований у професійній підготовці учнів. Ми виходили з того, що предмети загальнотехнічної, загальноосвітньої повинні бути наскрізною пов'язанні з предметами спеціального призначення, практичною діяльністю.

Отже, згідно логіки наукових досліджень, до *змістово-технологічного блоку* моделі входять змістові (знання та вміння щодо здійснення професійної діяльності, особистісні якості майбутнього слюсаря з ремонту автомобілів як складники професійної компетентності (когнітивний, мотиваційний, поведінковий, особистісний) та операційно-діяльнісні (етапи, педагогічні умови, педагогічні технології, форми, методи навчання) компоненти [9].

Для розробки ефективної *методики* професійної підготовки майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів зазначимо три *етапи* формування їх професійної компетентності: *спонукально-інформаційний* (діагностика професійних здібностей учнів професійно-технічних навчальних закладів; заходи щодо стимулювання контрольованого самостійного оволодіння учнями

здатностями ефективного професійного росту; розроблення учнями власної програми самовдосконалення, саморуху); *формульовано-технологічний* (цілеспрямоване оволодіння професійними знаннями, уміннями, навичками в перебігу навчання за спеціальністю слюсар з ремонту автомобілів, здатність здійснювати ефективний професійний розвиток, взаємодію в умовах інтерактивного режиму навчання); *рефлексивно-корекційний* (формування здібностей в учнів до рефлексійного самовдосконалення; закріплення професійних знань, умінь, навичок; розроблення нових чи модернізація існуючих методів ремонту, обслуговування, діагностики транспортних засобів; внесення коректив в індивідуальні програми учнів щодо розвитку їх професійної компетентності) [8].

Педагогічні умови, зазначені нами, у складі змістово-технологічного блоку моделі є тими науковими положеннями, що зумовлюють ефективне формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах засобами відповідної методики. В експериментальній *методиці* успішність цілеспрямованого формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів досягається застосуванням визнаних у професійній педагогіці (О. Дубініна) таких *педагогічних технологій*: контекстового навчання, проектного навчання, проблемно-пошукового навчання, інтерактивного навчання, ІТ-технологій. Перші дві технології, у нашому розумінні, відображають, насамперед, зовнішній аспект оволодіння професійно-спрямованими знаннями (а відтак і професійною) компетентністю і характеризуються такими основними формами організування навчання, як: пояснювальна-ілюстративний, проблемний, бінарний урок, урок-презентація; дискусія; тренінгові, імітаційно-ігрові заняття; навчально-виробничі практики тощо. Проблемне, проектне інтерактивне, ІТ навчання технологічно відображають, насамперед, комплекс провідних методів формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів, зокрема пояснювальна-ілюстративні, репродуктивні, проблемні методи, ігровий метод, дискусію, проектний метод, вправи, тестування, метод аналізу ситуацій, самостійну роботу, відеометод, ІТ-навчання тощо.

Корекційно-результативний блок нашої моделі передбачає оцінювання, аналіз та корекцію результатів процесу формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах в єдності чотирьох структурних компонентів (когнітивний, мотиваційний, поведінковий, особистісний) і включає критерії (інформаційно-змістовий, мотиваційно-ціннісний, операційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний) з відповідними показниками, що характеризують три рівні сформованості даної інтегративної властивості особистості: низький, середній, високий. Результатом моделі є достатні рівні сформованості професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів.

Таким чином, запропонована модель формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів у професійно-технічних навчальних закладах може бути використана для поглибленого дослідження даного складного феномену та сприятиме цілеспрямованому, успішному оволодінню майбутніми слюсарями з ремонту автомобілів обраною перспективною спеціальністю.

1. Артющина М. В. Методичні рекомендації щодо оцінювання навчальних досягнень учнів професійно-технічного навчального закладу / М. В. Артющина, І. Б. Дремова, Т. М. Герлянд, П. Г. Лузан та ін. – К. : ІПТО НАПН України, 2015. – 198 с.
2. Зак А. З. Как определить уровень развития мышления школьников / А. З. Зак. – М. : Знание, 1982. – 95 с.
3. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 721 с.
4. Модульно-компетентнісний підхід у підготовці кваліфікованих робітників будівельної та машинобудівельної галузей : монографія / П. Г. Лузан, В. В. Ягупов, Г. І. Лук'яненко, Т. В. Пятничук та ін. – К., 2015. – 255 с.
5. Мося І. А. Розвиток самоосвітньої компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів у процесі загальноосвітньої підготовки. Методичні рекомендації. – К. : Інститут ГІТО ПЛІН України, 2013. – 49 с.
6. Новиков А. М. Методология образования / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2002. – 320 с.
7. О. Дубініна. Методика вивчення стану сформованості професійної компетентності у майбутніх автослюсарів в центрах професійно-технічної освіти / О. Дубініна. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/9/37.pdf>

8. Педагогіка. Педагогіка вищої школи. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/70118/pedagogika/profesiynne_samovdoskonalennya_maybutnih_fahivtsiv
9. Педагогіка. Технологія і техніка шкільного уроку. Нвчальні матеріали он-лайн. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/12810419/pedagogika/printsipi_navchannya
10. Підходи до організації педагогічного дослідження. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://helpiks.org/5-99444.html>
11. Поняття методології наукових досліджень та її види. – [Електроний ресурс]. – Режим доступу: <http://elib.lutsk-ntu.com.ua/book/fb/pesp/2012/12-31/page7.html>
12. Философия и методология науки / под ред. В. И. Купцова. – М. : Аспект Пресс, 1996. – 551 с.
13. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковальов, В. Г. Панов. – М. : Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.
14. Штофф В. А. роль модели в познании / В. А. Штофф. – Ленинград : Изд-во ленингр. ун-та, 1963. – 128 с.

Кононенко А. Г. Модель формування професійної компетентності майбутніх слесарів по ремонту автомобілей.

В даному дослідженні здійснено спробу обобщення педагогічного досвіду розробки моделі формування професійної компетентності майбутніх слесарів по ремонту автомобілей. Проработані декілька існуючих підходів в науково-педагогічній і філософській літературі до поняття модель, описані блоки моделі, які включають в себе багато складових. Предложена модель як основа формування достаточних рівнів професійної компетентності майбутніх слесарів по ремонту автомобілей в професійно-технічному навчальному закладі, інтегративної особистісно-професійної характеристики.

Ключевые слова: модель, професійна компетентність, майбутні слесарі по ремонту автомобілей, принципи, методологічні підходи.

Kononenko A. H. The Model of Formation of Professional Competence of Future Mechanics on Car Repairs.

In this study, we tried to summarize the teaching experience on the development of a model of formation of professional competence of future mechanics on car repairs. The development objective of the proposed model was to perform and to establish sufficient levels of professional competence of future mechanics on car repairs in vocational school as an integrative characteristic of a personality. We investigated several existing approaches in scientific-pedagogical and philosophical literature to the concept of the model, described the model blocks containing many components.

Key words: model, professional competence, future mechanics on repair of cars, principles, methodological approaches.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК 373.3:796.035

МАЛІ ФОРМИ АКТИВНОГО ВІДПОЧИНКУ ШКОЛЯРІВ

С.М. Корнієнко

*кандидат педагогічних наук, доцент,**Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка, Україна*

У статті розкриваються зміст і методика організації малих форм відпочинку як засобу відновлення працездатності, уваги, зняття розумової та м'язової втоми, запобігання порушенню постави та підвищення емоційного рівня молодших школярів.

Ключові слова: *малі форми, активний відпочинок, фізкультхвилинки, комплекси фізкультурних вправ, фізкультурні паузи, фізкультурні міні-паузи, імітаційні руханки, музичні паузи, ігрові хвилинки.*

На сучасному рівні розвитку та комп'ютеризації навчального процесу в загальноосвітній школі все більш актуальною стає проблема підвищення працездатності учнів, а відтак і боротьби з утомою, що швидко наростає.

Як засвідчує педагогічна практика, вимушена статична поза, тривала розумова робота під час занять стомлюють школярів, знижують рівень їхньої працездатності, особливо у дітей молодшого шкільного віку. Це проявляється в погіршенні уваги, що призводить до збільшення кількості помилок на письмі, при читанні та лічбі, загалом до ускладнень у засвоєнні навчального матеріалу. Причину становить відносно одноманітна робота, що викликає тривале збудження окремих ділянок кори головного мозку. Внаслідок цього настає внутрішнє захисне гальмування, яке призводить до зниження уваги та працездатності дітей.

Разом з тим необхідно відзначити й одночасне наростання загальної м'язової втоми. Через обмежену амплітуду рухів зменшується рухливість плечових, кульшових, колінних і гомілковостопних суглобів, погіршується екскурсія грудної клітки, що змінює частоту та глибину дихальних рухів, порушується надходження кисню до внутрішніх органів, м'язів, головного мозку, з'являються передумови до порушення постави.

Наукові дослідження, проведені фізіологами та гігієністами [1; 2; 3; 4] впродовж останніх років, доводять, що рух є незамінною біологічною проблемою дитини: малорухливий спосіб життя – пряма причина неповноцінного фізичного й духовного розвитку школярів, а м'язова активність – один із найвагоміших і точних показників фізичного здоров'я організму.

Систематичне довготривале обмеження рухової активності дітей на уроках і перервах, а в більшості випадків і в домашніх умовах, призводить до пригнічення всіх фізіологічних функцій організму: погіршення самопочуття, функціонального стану серцево-судинної (частота пульсу, кров'яний тиск), дихальної системи та ін. Для молодших школярів довготривале перебування (година-півтори) в нерухомій позі шкідливе ще й тому, що у цьому віці дитячий організм погано сприймає статичні навантаження.

Для того щоб уникнути цих негативних явищ і полегшити дітям навчальну діяльність, необхідно навчити їх чергувати розумову і фізичну роботу, тобто активним відпочинком під час занять у школі та виконання домашніх завдань.

З огляду на це метою статті є розкриття змісту та методики використання малих форм активного відпочинку молодших школярів.

Результати досліджень дали змогу вченим вирахувати кількість рухів, що необхідні дітям молодшого шкільного віку для гармонійного розвитку всіх систем організму. Наприклад, здорова, добре розвинута дитина 8-9 років здійснює за день до 25 тис. рухів (умовних кроків) у середньому протягом 3-3,5 години. Такої норми можна досягнути тільки внаслідок проведення щоденних і якісних фізкультурно-оздоровчих заходів, до яких належать ранкова гімнастика, рухливі ігри та вправи на перервах між уроками й малі форми відпочинку на уроках. Вони не лише сприяють тренуванню серця і судин, даючи їм запас міцності на багато років життя, а й розвивають м'язи, так зване периферичне серце, яке за необхідності допомагає організмові.

Для комплексів вправ ранкової гімнастики радимо вибирати такі, що впливають одночасно на декілька м'язових груп – руки і тулуб, рук і ніг, м'язів черевного преса і спини, вправи на гнучкість хребта і рухливість тазостегнових суглобів.

Необхідно зазначити, що вправи ранкової гімнастики повинні виконуватися в певній послідовності, а саме:

- 1) ходьба і легкий біг без напруження;
- 2) потягування;
- 3) нахили вперед, назад;
- 4) нахили ліворуч – праворуч;
- 5) махові рухи руками і ногами;
- 6) присідання;
- 7) стрибки;
- 8) ходьба;
- 9) повільні широкі рухи руками в сторони, вгору.

Оскільки йдеться про заохочення до ранкової гімнастики молодших школярів, необхідно пам'ятати про те, що для дітей цього віку одноманітне повторення вправ протипоказане, тому для урізноманітнення заняття радимо використовувати ігрові елементи і предмети (м'ячі, скакалки, легкі гантелі). Можна також придумати веселі, образні назви для вправ («Вітрячок», «Пінгвін», «Клишоногий ведмедик», «Кішка вигинає спину» і т. ін.), які діти швидко запам'ятовують. Комплекси вправ бажано змінювати раз на тиждень. Це не означає, що треба відмовитися від усіх вправ у попередньому комплексі, просто необхідно час від часу прискорювати темп, збільшувати навантаження, ускладнювати рухи, щоб не загубилося смислове значення ранкової гімнастики.

Із введенням комплексної програми фізичного виховання учнів відтепер до обов'язків учителів загальноосвітньої школи першого ступеня входить і щоденне проведення на уроках з молодшими школярами малих форм відпочинку. Йдеться про такі види, як: фізкультурні хвилинки, фізкультурні паузи, фізкультурні міні-паузи, імітативні руханки, музичні паузи.

Усі малі форми активного відпочинку об'єднує одна мета – відновити працездатність, увагу, зняти розумову і м'язову втому, запобігти порушенням постави, підвищити емоційний рівень учнів, тобто впродовж невеликого відтинку часу забезпечити терміновий активний відпочинок дітей.

Усі вправи малих форм активного відпочинку можна класифікувати за спрямованістю і впливом на організм людини.

Група вправ загального впливу сприяє активізації нервової, м'язової, серцево-судинної і дихальної систем організму дитини. Запобігає застійним явищам у ногах, черевній порожнині, ділянці малого тазу і грудної клітки. Переважно складається з різноманітних динамічних вправ, що виконуються з великою амплітудою.

Вправи, що застосовують при втомі плечового пояса, шиї та рук, сприяють зниженню напруги, поліпшенню кровообігу, зменшенню втоми й больових відчуттів цих груп м'язів. Комплекси складаються в основному з елементів самомасажу, динамічних вправ для м'язів спини, шиї, рук, які поєднуються з вправами на розслаблення м'язів.

Група вправ, спрямована на відновлення працездатності кистей і пальців рук, буде доречною в тих випадках, коли на ці дрібні м'язові групи припадає значне навантаження динамічного і статичного характеру. Таке зазвичай буває, коли школярі тривалий час пишуть, ліплять, малюють тощо. У комплексах використовуються вправи на розслаблення, розтягування, а також самомасаж м'язів і зв'язок пальців, долонної і тильної сторони кисті та променевоzap'ясткового суглоба.

Група вправ, для зменшення втоми очей сприяє розслабленню око рухових м'язів, а також тих, що впливають на кришталик, знижує їхню напругу, поліпшує кровообіг очей і циркуляцію внутрішньоочної рідини, що створює сприятливі умови для функціонування органу зору, запобігає його перевтомі. Комплекси вправ можуть включати повороти, колові рухи очного яблука в різних напрямках, вправи для повік, елементи самомасажу, прогрівання очей долонями.

Група вправ, що сприяє підвищенню збудливості нервової системи або мобілізуючого характеру, використовується при монотонній роботі на уроці, а також при розучуванні нового матеріалу, що вимагає посидючості й уваги. В комплексах використовуються вправи динамічного характеру з певним фізичним навантаженням на різні групи м'язів, самомасаж ударного характеру. Такі вправи виконують у швидкому темпі, для припливу крові до кори головного мозку та інших органів.

Група вправ, спрямована на активізацію уваги та переключення з однієї діяльності на іншу, може бути підготовчим етапом до вивчення нового навчального матеріалу. В комплекси вправ доречно вводити вправи на координацію рухів, відчуття ритму й темпу.

Вправи формування та зміцнення постави спрямовані на зміцнення м'язів тулуба, випрямлення і розвантаження хребта. В комплекси входять вправи типу потягування, прогинання і вигинання спини, нахили і повороти тулуба та вправи статичного характеру на збереження правильної постави. Для профілактики порушення постави дозування таких вправ може бути збільшене.

Вправи, спрямовані на розслаблення м'язів, а також дихальні, застосовуються при напруженій розумовій і фізичній роботі на уроці або в кінці навчального дня. До комплексів залучають вправи на потрушування, розгойдування різних ділянок тіла, сегментарне розслаблення рук, хребта з подальшим його випрямленням. Дихальні вправи можуть виконуватися у звичайній формі або з акцентом видиху, затримкою дихання, рухами рук, що допомагають роботі грудної клітки.

Організацію малих форм активного відпочинку радимо починати, перш за все, з підготовки приміщення. Для цього необхідно відчинити кватирки або вікна і ретельно провітрити клас. Учні можуть виконувати вправи в положенні сидючи і стоячи за партою, а також стоячи у проході між партами або чергуючи різні вихідні положення.

Фізкультхвилинки та фізкультпаузи не повинні заважати проведенню уроку, а вправи, виконувані учнями, – не мають викликати у них втоми або збудження. Їх призначення – захоплювати дітей, створювати позитивні емоції. Для того, щоб школярі не тільки розуміли значення малих форм активного відпочинку, а й добре та старанно їх виконували, необхідно проводити роз'яснювальну роботу. Наприклад, на початку навчального року вчителю варто провести з дітьми коротку бесіду, коментуючи значення вправ для збереження їхнього здоров'я і працездатності.

Досвід переконує, що розучувати комплекси вправ найкраще після уроків або на класній годині. Форми активного відпочинку радимо спочатку проводити вчителю, а потім його місце може зайняти фізорг або заздалегідь підготовлений учень. Виконання одного комплексу вправ фізкультхвилинки або фізкультурної паузи доцільно здійснювати протягом двох тижнів або 10 днів, після чого запропонувати новий комплекс вправ.

Усі малі форми активного відпочинку потрібно використовувати на уроках будь-якої спрямованості, за винятком тих, де немає статичного навантаження і дитина може переміщатися, а також для різних вікових груп – від дошкільнят до старшокласників.

Фізіологи стверджують [3; 4; 6], що діти молодшого віку активно сприймають на уроці навчальний матеріал лише 15-20 хвилин. Під час читання, письма, лічби збуджуються певні ділянки кори головного мозку. Якщо такі збудження тривалі й одноманітні, то виникає захисне гальмування, що спричиняє послаблення уваги. Далі з'являється рухова тривога як захисна функція організму від втоми. Через це діти сутуляться і низько нахилиють голову під час письма, лягають грудьми на парту, спираються на руки, тобто сидять у неправильній позі, закріплення якої призводить до порушення постави.

Зрозумілою є значущість для дітей молодшого шкільного віку активного відпочинку на уроці. Ефективними тут можуть стати різноманітні види фізкультурних вправ, які, за переконанням фізіологів [3; 6], викликають збудження в інших ділянках кори головного мозку, що сприяє короткочасному відпочинку школярів. Окрім того, фізкультхвилинки сприяють зниженню втоми, що виникає внаслідок навчальної діяльності, зменшують вплив статичного навантаження на м'язи тулуба й кисті, підвищують позитивні емоції, працездатність. Під впливом м'язової діяльності прискорюється кровообіг та кровопостачання, поглиблюється дихання, кора головного мозку отримує заряд енергії для подальшої розумової праці.

Враховуючи державні концептуальні вимоги та рекомендації вчених-гігієністів [5; 6] щодо проведення уроків у початкових класах, вважаємо за доцільне фізкультхвилинки у першому класі проводити двічі за урок, а в наступних класах – один раз. Те саме стосується організації навчальних занять з молодшими школярами у групах продовженого дня і в домашніх умовах. Окрім того, частота проведення та зміст фізкультхвилинки залежать від порядкового місця уроку в розкладі, від його змісту та складності, фізичного й емоційного стану дітей.

Проведене дослідження також підтвердило доцільність збільшення кількості фізкультурних вправ на початку та в кінці тижня, навчального семестру, а також видозміни їхніх форм і змісту для підтримання інтересу й зацікавленості дітей.

Важливо, щоб вправи були прості за формою, цікаві за змістом, знайомі дітям і зручні для виконання на обмеженій площі. Тривалість комплексу вправ – 2-3 хвилини. Темп повільний і середній, вихідні положення – сидячи за партою або стоячи біля парти. Стимулом для заохочення може бути перехідний прапорець. Ним нагороджуються діти того ряду, який найкраще впорався із завданням.

У комплекси фізкультурних вправ для третьокласників ми включили загальні фізичні вправи, цільові вправи з речитативом, імітаційні рухи, музичні паузи, ігрові хвилини, сюжетні вправи та відповідні їм рухи, що мають конкретні назви («Павучок», «Коник», «Маятник» і т. ін.).

З речитативом виконують такий чи інший вид вправи (наприклад, *раз – підняти руки вгору, два – нахилитися дотолу*). Імітаційні руханки не лише забезпечують виконання фізичних вправ на уроці, а й активізують образне мислення дітей. Вони побудовані на руховій імітації дітьми того, про що йдеться у віршику (*дерева високі-високі – потягніться вгору, трава низенька-низенька – присядьте*). Такі вправи, як свідчить дослідження, люблять діти й учителі, можливо, тому, що можуть легко перетворити фізичні навантаження на цікаву гру з елементами творчості.

Для музичних пауз можна використати як народні, так і авторські пісеньки, з чітко вираженою руховою основою («Галя по садочку ходила», «Подоряночка», «Два півники», «Женчикок-бренчикок», «Зайчик»).

Ігрові хвилини надзвичайно різноманітні за своїм складом. Матеріалом для них слугують дитячі віршики, пісеньки, потішки, лічилки, скоромовки, які можна віднайти у запропонованих посібниках [7; 8; 9; 10].

Пропонуємо зміст і методику проведення окремих орієнтовних комплексів малих форм активного відпочинку.

Комплекси загальних фізкультурних вправ

I. Вихідне положення (в. п.) – сидячи за партою, руки на колінах.

- 1 – руки вгору (вдих);
- 2 – опустити кисті;
- 3 – опустити передпліччя (видих);
- 4 – розслаблено повернутись у в.п.

Методичні вказівки. В положенні «руки вгору» слід подивитися на руки і потягнутись.

II. Вихідне положення – сидячи за партою, руки долонями вниз на парті.

- 1-2 – нахил ліворуч, праву руку вгору (вдих);
- 3-4 – в. п. (видих);
- 5-8 – те саме, але в інший бік.

Методичні вказівки. Нахил виконувати в одній площині, не повертаючи тулуба.

Комплекс цільових фізкультурних вправ

Комплекс I. «Павучок» (рекомендується на уроках читання).

1. В. п. – стійка ноги нарізно, руки до плечей.
 - 1 – лікті в сторони;
 - 2 – в. п.;
 - 3-4 – те саме;
 - 5 – упор присівши;
 - 6 – в. п. (*1-2 рази, темп середній*).
2. В. п. – стоячи на правій нозі, ліва зігнута в коліні, руки на поясі.
 - 1-2 – легкі пружинисті підскоки на правій нозі;
 - 3-4 – те саме на лівій нозі зі зміною положення ніг (*8-10 підскоків, темп середній*).
3. В. п. – зімкнута стійка (ноги разом), руки за голову.
 - 1 – ліву ногу вперед на п'ятку;
 - 2 – ліву ногу назад на носок;
 - 3-4 – повернутись у в.п. (*2 притоти*);
 - 5-8 – те саме з правої ноги (*4 рази, темп середній*).

Методичні вказівки. Комплекс виконується в легкому танцювальному ритмі. Під час виконання вправи 1 стежити за поставою, в упорі присівши вагу тіла перенести на руки. Вправа 2

сприяє формуванню відчуття рівноваги. Підскоки виконуються м'яко, з приземленням на носки. Тулуб уперед не нахилити. Вправа 3 – імітація українського танцю «Гопак».

Комплекс II. «Фізкульт-привіт!» – рекомендується на уроках математики.

1. В. п. – стійка ноги нарізно, руки в сторони.

1–4 – згинання і розгинання рук (2 рази, темп повільний).

2. В. п. – о. с.; руки на пояс.

1 – нахил тулуба вперед прогнувшись;

2 – в. п. (2 рази, темп середній).

3. В. п. – о. с.

1–3 – три кроки на місці;

4–6 – три плескання перед грудьми (2-4 рази, темп середній).

4. В. п. – стійка ноги нарізно, руки за спину.

1 – нахил тулуба ліворуч;

2 – те саме праворуч, дихання вільне (2-4 рази, темп середній).

5. В. п. – о. с. Промовити привітання, піднявши руки вгору та з'єднавши долоні (1 раз).

Методичні вказівки. Вправа 1 – стежити за поставою, лікті не опускати. Вправа 2 – при нахилах дивитися вперед. Вправа 3 – крокувати на місці, починаючи з лівої ноги. Вправа 4 – імітація хитання маятника. Стежити за поставою, ноги прямі. Вправа 5 – діти промовляють: «Фізкульт-привіт!».

Імітативні руханки

1. Хто ж там, хто вже так втомився,

Що на парту похилився?

Треба дружно всім нам встати,

Фізкультпаузу почати.

Сонце спить, небо спить,

Навіть вітер не шумить.

Рано-вранці сонце встало

І проміння всім послало.

вийти з-за парт

очі закрити долонями

відкрити очі й підняти голови, піднятися на носки, руки піднести вгору, розвести у сторони

2. Раз! Два! Три! Чотири! П'ять!

Час прийшов нам спочивать.

Тож піднімем руки вгору,

Ніби глянемо на зорі.

А тепер всі руки в боки,

Як зайчата, – скоки-скоки!

Десять, дев'ять, вісім, сім!

Час за парти нам усім.

встати і вийти з-за парт

потягнутися

стрибки

3. Раз, два – всі присіли,

Потім вгору підлетіли.

Три, чотири – нахилились,

Із струмочка гарно вмились.

П'ять, шість – всі веселі

Кругимось на каруселі.

Сім, вісім – в потяг сіли,

Ніжками затупотіли.

Дев'ять, десять – відпочили

І за парти дружно сіли.

присісти

підстрибнути

нахилання тулуба вперед

імітація умивання

покрутитися

затупотіти

Музичні паузи

1. На мелодію до пісні «Улыбка», муз. М. Шайнського.

Пісенька про фізкультхвилинку.

Ця хвилинка дуже дорога,

І легенька, і гарненька, як пір'їнка.

Наша праця цього вимага,

Тож звучи для всіх дітей, фізкультхвилинка.

Щира пісенька у нас

Про веселий третій клас,

І звучить вона так виразно і дзвінко,

Щоб бадьорість була в нас,

Посміхаймось повсякчас.

Посміхнись і ти до нас, фізкультхвилинка.

Усі виконують довільні танцювальні рухи.

Ігрові хвилинки

1. Гра «Чарівна паличка».

Стоячи біля парти, діти передають один одному «чарівну» паличку, називаючи склади, слова, речення, ознаки явищ природи тощо, про що йдеться на уроці.

Пригадаймо, друзі, вміть,
Як пшениченька шумить:
Ш-Ш-Ш-Ш-Ш-Ш-Ш!
Потічок згори біжить:
Джр-Джр-Джр-Джр!
Як бджола в саду бринить:
Дз-Дз-Дз-Дз-Дз!
Як шумлять у птаха крила:
Ша-Ша-Ша-Ша-Ша-Ша-Ша!
В морі синьому вітрила:
Ш-Ш-Ш-Ш-Ш-Ш-Ш!
Вітер з гаєм розмовляє:
Шу-Шу-Шу-Шу-Шу-Шу-Шу!
Поміж листячком гуляє.
І ми трохи пошуміли,
Від роботи відпочили.

Систематичне й творче використання в організації навчального процесу молодших школярів малих форм активного відпочинку сприяє відновленню їхньої працездатності й уваги, зняттю розумової і м'язової втоми, запобіганню порушення постави, підвищенню емоційного рівня учнів. У короткий зазвичай 2-3-хвилинний відтинок часу потрібно забезпечити терміновий активний відпочинок дітей, достатній для їхнього фізичного і духовного розвитку.

Подальше дослідження вбачаємо у поглибленні теоретико-практичне вивчення наукових уявлень про творче використання малих форм активного відпочинку відповідно до особливостей і професійних якостей вчителя початкових класів.

1. Антропова М. В. Гигиена младшего школьника / М. В. Антропова. – М. : Знание, 1970. – 64 с.
2. Базарный В. Ф. Повышение уровня здоровья школьников за счет построения учебного процесса в режиме «динамических поз»/ В. Ф. Базарный и др. // Новые исследования по возрастной физиологии. – 1988. – № 2. – С. 69-73.
3. Возрастная физиология и школьная гигиена : пособие для студентов пед. вузов / А. Г. Хрипков, М. В. Антропова, Д. А. Барбер. – М. : Просвещение, 1990. – 319 с.
4. Борисенко А. Ф. Руховий режим учнів початкових класів : посібник для вчителя / А. Ф. Борисенко, С. Ф. Цвек. – К. : Рад. шк., 1989. – 192 с.
5. Ложкін Б. Національна стратегія з оздоровчої рухової активності в Україні на період до 2025 року «Рухова активність – здоровий спосіб життя – здорова нація», схвалено Указом Президента України від 9 лютого 2016 року №42 2016 / Б. Ложкін // Фізичне виховання в рідній школі. – 2016. – № 4. – С. 2-5.
6. Петрук Л. А. Рухова і розумова активність дітей молодшого шкільного віку / Л. А. Петрук // Концепція розвитку галузі фізичного виховання і спорту в Україні. – 2001. – Вип. 2. – С. 249-250.
7. Корнієнко С. М. Весела перерва. 1-4 класи : навчально-методичний посібник / С. М. Корнієнко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 96 с.
8. Корнієнко С. Здоров'я дитини: родинні обереги : навчально-методичний посібник / С. Корнієнко. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2015. – 96 с.
9. Савченко О. Я. Розвивай свої здібності : навч. посібник для молодших школярів / О. Я. Савченко. – К. : Освіта, 1996. – 192 с.
10. Кравчук Л. Забезпечення рухової активності учнів на перервах, в урочний та позаурочний час. Методичні рекомендації / Л. Кравчук // Сучасна школа України. – 2014. – № 3. – С. 46-58.

Корнієнко С. М. Малые формы активного отдыха школьников.

В статье раскрываются содержание и методика организации малых форм отдыха как средства восстановления работоспособности, внимания, снятия умственной и мышечной усталости, предотвращения нарушения осанки и повышения эмоционального уровня младших школьников.

Ключевые слова: малые формы, активный отдых, физкультминутки, комплексы физкультурных упражнений, физкультурные паузы, физкультурные мини-паузы, имитативные движения, музыкальные паузы, игровые минутки.

Korniienko S. M. Small forms of active recreation of schoolchildren.

The article reveals the content and methodology of organizing small forms of rest as a means of restoration of work efficiency, attention, removal of mental and muscular fatigue. Small forms prevent breakdown of posture and increase the emotion level of high school student.

Key words: small forms, active rest, physical exercises, complexes of physical exercises, physical culture pauses, physical mini-pauses, imitative moves, music pauses, playing minutes

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

UDK 378.015.31.502]:37.091.32:811.111

**ENVIRONMENTAL EDUCATION OF STUDENTS IN ENGLISH LESSONS
IN EUROPEAN COUNTRIES (AUSTRIA)**

С.Г. Коцур

аспірантка,

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*

У статті досліджено екологічне виховання європейської молоді під час уроків англійської мови. Розглянуто головну модель екологічного виховання студентів на уроках англійської мови, що застосовується для ефективного вивчення англійської мови, ознайомлення студентів з сучасними екологічними проблемами (як глобальними, так і локальними) та екологічними проектами, знаходження шляхів вирішення екологічних проблем та виховання свідомих громадян. Також було розглянуто вправи, які можуть використовуватися на уроках англійської мови та допоможуть досягти максимальних результатів у вивченні англійської мови й екологічному вихованні студентів.

Ключові слова: екологічне виховання, країни Європи, Австрія, екологічна відповідальність, екологічні проблеми, екологічна обізнаність.

The utmost urgency of environmental issues draws people's attention to the environmental problems. This concern of the environmental issues has become a part of the curricula of numerous educational establishments around the world. The environmental education is conceived as an inseparable and pivotal part of education, the goal of which is to draw people's attention to the problems of the surrounding environment and to define methods of preserving it.

Environmental education deals with the following problems: water pollution, noise and visual pollution, air pollution, greenhouse gas, global warming, oil spills, ozone depletion, species extinction, soil erosion and contamination, deforestation, intensive farming, genetically modified foods, etc [8].

After the United Nations organization, in 1972, had urged its members to consider the ways of preserving the environment and finding the solution to current ecological issues, in 1976, UNESCO-UNEP provided a solution to ecological problems by introducing the environmental education in universities. As a result of negotiations, they claimed the principle points and aims of this environmental education. First, they should boost people's awareness of the environment in general, and, particularly, of the current environmental issues. Second, the teachers' role in this education is to help students to acquire a preliminary knowledge of the environment and current environmental issues. Third, students should define their attitude and their role in the environment. Fourth, students are required to be able to assess a problem, provide a solution to various environmental issues, and implement this solution in order to eliminate the problem [13].

Most European countries more often introduce the environmental education to universities, institutes, colleges, and even schools. Analysing European countries which participate in diverse environmental programs, we have found out that Austria is one of the most enthusiastic countries about environmental education. Specifically, Austria participates in the following projects: OECD CERI (Centre for Educational Research and Innovation) Environment and School Initiatives (ENSI). From 1986 till nowadays, ENSI program is the most remarkable international program in Austria. However, ÖKOLOG program (Ecologisation of Schools) includes over twenty two schools, including elementary and secondary specialized educational establishments which take part in the ENSI program [11].

In Austria more than two hundred schools participate in the ÖKOLOG School Network; however, the greatest support to these schools is provided not only by the Ministry of Education, Ministry of Arts and Culture, and the FORUM Environmental Education, but also by the ÖKOLOG regional teams. These teams perform the organizational role; in other words, to boost students' competence and awareness of the environmental problems, they provide training courses and exchange programs among different schools.

In order to support and sustain further development of the environmental education, teachers should take the training courses such as the ÖKOLOG summer academy, the «National Teacher Trainer Course on ESD – BINE», and other various seminars [12]. At the beginning, these training courses were developing slowly and with no substantial progress, but, starting from October 2008, as the University

College for Agrarian and Environmental Pedagogy in Vienna offered a bachelor study program on environmental pedagogy, the environmental training courses were immensely improved [11].

We should acknowledge that environmental education plays a key role in all environmental programs, the goal of which is to make people more aware of environmental issues and prepare them to deal with these issues. Consequently, our society will enhance their environmental knowledge and awareness.

Taking into consideration Cate's idea of combining English lessons with the environmental education, he expressed his point of view: «We can't call our English teaching successful if our students, however fluent, are ignorant of world problems, have no social conscience by using their communication skills for international crime, exploitation, oppression or environmental destruction» [4]. In reference to Cates (2005), the environmental education should be incorporated into English courses, taking into account increasing concerns of environmental problems. Other scientists like Brown, (1990); Friel, (1991); Jacobs, (1993); Trisler (1993); Jacobs and Cates, (1999), and Tang (2009) also shared Cate's point of view and stated that every human being deals with various environmental issues; therefore, language learning courses should contain relevant information about environmental problems. Silver (1991), as an eminent content-based teacher, claims that students study more effectively and successfully those leaning materials which are motivating, authentic, and, more importantly, pertinent to the current issues of the world. Brown's point of view (1990) is that English, as a global language, unites people and helps them communicate or dispute on the environmental issues [8].

During the research of the incorporated environmental problems in English lessons as a method of teaching, we found out that Content-based instruction (CBI), is a popular and respected program among European countries for its English-learning-through-content-learning technique. The eminent scientists like Briton, Wesche and Snow define this method: «a significant approach in second language acquisition. It is the integration of particular content with language teaching aims» [2].

However, Peachey, defines this method more accurately and comprehensively: «the focus of a CBI lesson is on the topic or subject matter. During the lesson students are focused on learning about something. This could be anything that interests them from a serious science subject to their favorite pop star or even a topical news story or film. They learn about this subject using the language they are trying to learn, rather than their native language, as a tool for developing knowledge and so they develop their linguistic ability in the target language» [10].

Another scientist, Davies, defines Content-based instruction more extensively: «CBI is a teaching method that emphasizes learning about something rather than learning about language. Although CBI is not new, there has been increased interest in it over the last ten years, particularly in the USA and Canada where it has proven very effective in ESL immersion programs» [5].

Living in the period when climate is changing rapidly, and environmental issues are emerging every day, we need to boost our awareness of all problems concerning our planet and our environment. In such case, English foundation programs, which are implemented not only in primary schools but also in universities, define English teachers as professionals who enhance environmental awareness through teaching English [6].

Teachers combining environmental education with language courses achieve the following tasks: 1) they promote their students' interest and awareness of the current issues of the environment; 2) they show students the ways and methods of making the Earth a purer place to live; 3) they provide meaningful language learning [6].

In reference to U.S. National Environmental Education Foundation (NEEF), the environmental education has numerous advantages; it develops not only students' awareness but also enhances their academic achievements, improve their reading and writing skills, boost their motivation to study [9]. This foundation discovers three stages of the environmental education. First, teachers should promote students' awareness of the current environmental issues. Second, teachers should teach students the ways of preserving our environment and ways of dealing with different environmental problems. Third, students should gain environmental literacy [9].

After having made a decision to combine environmental education with English courses, English teachers should start their preparation to the lessons with collecting the learning materials and planning the curriculum. Nevertheless, nowadays, environmental education has been implemented in the curriculums of many English lessons; therefore, it's not problematic to find English textbooks or

manuals containing environmental topics. In addition, language teachers tend to search for the necessary environmental information in the Internet. They can also find or create diverse class activities including the environmental education and language materials. Teachers can:

- 1) find the comprehensive articles on interesting topics or audio/videotapes from the Internet;
- 2) make a fun quiz which develops motivation to study. According to Lightbown and Spada «the most important factor in second language acquisition success is motivation» [7].
- 3) prepare interactive presentations or heated discussions on the urgent environmental problems. These activities motivate students to use a new topical vocabulary, due to Cameron «vocabulary needs to be met and recycled at intervals, in different activities, with new knowledge and new connections» [3].
- 4) record or find the songs in English related to the environmental education. The content of such songs could be discussed during the lessons.
- 5) write an essays about related environmental issues.

More environmental activities can be found:

<https://www.teachervision.com/environmental-education/teaching-methods/63270.html>

<http://www.edutopia.org/environmentally-conscious-lesson-ideas>

<http://yourgreenclassroom.blogspot.de/2013/04/20-easy-and-free-classroom-activities.html>

Doing the before-mentioned exercises, students can increase their ecological awareness, pay more their attention to the current environmental issues, expand their English vocabulary, and communicate on ecological topics.

The environmental education is included in many language courses across Europe. Language teachers can increase students' awareness of the environmental issues and help them foster their language skills. To achieve these goals, teachers can use the content-based instruction (CBI) during the lessons. CBI has a row of advantages. For instance, CBI expands the content knowledge, fosters students' critical thinking, and improves their language skills. In particular, CBI can: 1) contain the integrated skill instruction; 2) promote expanded input, output, and related feedback; 3) expand students' general knowledge; 4) organize learning materials into interesting topics [1]. Moreover, CBI provides project-based learning, which motivates students to study and helps them take control over the materials.

1. Bigelow, M., S. Ranney, and A. M. Hebble. 2005. Choosing depth over breadth in a content-based ESOL program. In *Content-based instruction in primary and secondary school settings*, ed. D. Kaufman and J. Crandall, 179-193. Alexandria, VA: TESOL.
2. Brinton, Donna M., Marguerite Ann Snow, and Marjorie B. Wesche. *Content-based Second Language Instruction*. Boston, Massachusetts: Heinle and Heinle, 1989.
3. Cameron L. (2001). *Teaching languages to young learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
4. Cates K. A., (2005). Teaching for a better world: Global issues and language education in Japan in Osler, A. and Starkey H. (eds.) *Citizenship and Language Learning: International Perspectives*. UK: Trentham. 59-73.
5. Davies S., «Content Based Instruction in EFL Contexts». *The Internet TESL Journal* 9 Feb. 2003. Web. 16 Apr. 2009.
6. Hauschild S., Poltavtchenko E., Stoller F. L. «Going Green: Merging Environmental Education and Language Instructions» *English Teaching Forum*, N.2, pp. 2-13
7. Lightbown P. M., Spada N. (1993). *How languages are learned*. Oxford: Oxford University Press.
8. Nkwetisama C. (2011) «EFL/ESL and Environmental Education: Towards an Eco-Applied Linguistic Awareness in Cameroon» *World Journal of Education* pp. 110-117
9. Paterson, J. 2010. Integrating environmental education. *Education Digest* 75 (7): 38-42.
10. Peachey N., «Content based instruction». *British Council*. 13 Aug. 2003. Web. 26 Feb. 2009
11. Posch, P. (1998), «The Ecologisation of Schools in Austria», *PEB Exchange, Programme on Educational Building*, 1998/05, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/501664861672>
12. Steiner, R. (2008): *Kompetenzorientierte LehrerInnenbildung Für Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Diss. Univ. Klagenfurt, p. 393
13. UNESCO-UNEP. (1976). *The Belgrade Charter: A global framework for environmental education*. *Connect*, 1 (1), 1-9.

Коцур С. Г. Экологическое воспитание студентов на уроках английского языка в странах Европы (Австрия).

В статье исследовано экологическое воспитание европейской молодежи во время уроков английского языка. Рассмотрена главная модель экологического воспитания студентов на уроках английского языка, которая используется для эффективного изучения английского языка, ознакомления студентов с современными экологическими проблемами (как глобальными, так и локальными) и экологическими проектами, нахождением путей решения экологических проблем и воспитания сознательных граждан. Также были рассмотрены упражнения, которые могут использоваться на уроках английского языка и помогут достичь максимальных результатов в изучении английского языка и экологического воспитания студентов.

Ключевые слова: экологическое воспитание, страны Европы, Австрия, экологическая ответственность, экологические проблемы, экологическая осведомленность.

Kotsur S. H. Environmental Education of Students in English Lessons in European countries (Austria).

This article deals with the ecological education of the students of European countries (Austria) during the English lessons. We have reviewed the main model of the ecological education of the students at English lessons which provides effective learning of English as a foreign language and overview of urgent ecological issues (both globally and locally) and eco-projects, it helps students to understand the ways of solving this problem and to heighten students' awareness. Also we have considered the exercises which can be used during the English lessons and can be helpful in improving English skills as well as in the environmental education of the students.

Key words: ecological education, European countries, Austria, ecological responsibility, ecological issues, ecological awareness.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Плахотнік О.В.

УДК 377.8:004](477)

**ОСВІТНЯ СКЛАДОВА ЗМІСТУ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПРОГРАМІСТІВ**

Г.М. Лебедь

здобувач,

КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»

У статті висвітлено освітню складову змісту фахової підготовки майбутніх програмістів. Поняття «підготовка» розглядається як процес формування та збагачення установок, знань і умінь індивіда, результатом якого виступає його готовність до якісного виконання специфічних завдань професійної діяльності. Доведено, що оновлення змісту фахової підготовки майбутніх програмістів має базуватися на творчому використанні ідей, що містять позитивний досвід, накопичений різними системами підготовки фахівців з вищою освітою в Україні, країнах ближнього і далекого зарубіжжя з орієнтуванням на єдиний світовий освітній простір.

Ключові слова: фахова підготовка програмістів, освітня система, освітній рівень, неперервна освіта.

Розвиток країни залежить (зокрема з урахуванням світового досвіду) від рівня її науково-технічного прогресу. Науково-технічний розвиток, у свою чергу, передбачає наявність професійних фахівців. Сучасна ІТ-сфера – це сегмент економіки, що постійно змінюється, і випускники комп'ютерних спеціальностей повинні бути готовими до цих змін. Тому в підготовці ІТ-спеціалістів важливо враховувати фактори, що впливають на ІТ-освіту, такі як стан та структура ринку праці, освітні стандарти, сучасні технологічні рішення тощо.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічної літератури свідчить про те, що питання професійної підготовки фахівців залишається в центрі уваги вітчизняних і зарубіжних філософів, психологів, педагогів.

Зокрема, питаннями підготовки інженерів-програмістів займалися П. Денінг, Д. Кнут, Т. Морозова, Н. Неграпonte, В. Павлов, С. Паппер, В. Перекатов, М. Сідоров, В. Сухомлін, В. Сухомлін, В. Стрілець, А. Стрюк, Д. Щедролосьєв ін.

Фактори, що впливають на ІТ-освіту: вимоги й тренди ринку праці, освітні стандарти й мови програмування досліджували С. Сейдаметова, В. Темненко) [6].

Свій варіант наповнення кваліфікованих характеристик ІТ-професій на основі міжнародних стандартів запропонували І. Мендзєбровський і Т. Морозова [3].

Мета статті – визначити освітню складову змісту фахової підготовки майбутніх програмістів.

При розгляді сутності поняття «підготовка» одні вчені (А. Бодальов, Л. Барановська, В. Ягупов) акцентують увагу на результаті, ототожнюючи підготовку з поняттям «готовність», інші (Л. Андерсон, І. Бех) – на процесі, треті (С. Амеліна, В. Андреев, А. Бандурка, Р. Павелків) [2] розглядають підготовку в логіці: процес – результат. У нашому дослідженні ми дотримуємося третього напрямку, в рамках якого вчені трактують підготовку як «процес формування та збагачення установок, знань і умінь індивіда, результатом якого виступає його готовність до адекватного виконання специфічних завдань діяльності» [1].

Досліджуючи специфіку фахової підготовки, слід зазначити, що внаслідок внутрішнього розділення праці в рамках професії виникло поняття «фах», яке тлумачиться як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування» [4, с. 570].

В Енциклопедії професійної освіти під фахом (спеціальністю) розуміється «сукупність знань, навичок та умінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та рішення певного роду професійних завдань» [4, с. 146], а також «основним елементом структури змісту професійного навчання» [7].

Слід зазначити, що в системі вищої освіти спеціальністю прийнято називати напрямки та організаційні форми підготовки фахівців. Відтак, якщо поняття «професія» тлумачиться як вид трудової діяльності, що потребує набуття відповідних знань та практичних навичок, то терміном «фах» можна визначити необхідну для суспільства обмежену галузь прикладання фізичних та духовних сил людини.

Сучасне ж розуміння професіонала найчастіше пов'язують з ідеалом фахівця, який досягає найвищого рівня фахово-професійного розвитку.

У науковому просторі сучасної педагогіки проблема фахової підготовки майбутніх програмістів до їхньої професійної діяльності передусім розглядається під кутом зору системності як ідеї про структурно-організований комплекс окремих одиниць, сукупність певних взаємопов'язаних компонентів.

Досягнення мети професійної підготовки майбутніх програмістів передбачає активізацію пізнавального інтересу студентів до вироблення вмінь з метою ефективного виконання певних дій, доведених до автоматизму, спрямованих на вирішення поставленої ситуації чи завдання.

Так, наприклад, важливу роль відіграють попередній досвід вивченого матеріалу, теоретичні знання і здібності студентів, тобто сформованість умінь залежить від організації процесу навчання – послідовності засвоєваних дій, переходу від простіших до складніших завдань, від повільного до швидкого темпу їх виконання. Завдання полягає в тому, щоб закласти достатньо міцний фундамент, виховувати професіонала, про якого відомий програміст А. Єршов писав, що «програміст повинен володіти здібністю першокласного математика до абстракції і логічного мислення у поєднанні з едісонівським талантом споруджувати все, що завгодно з нуля і одиниці. Він повинен поєднувати акуратність бухгалтера з проникливістю розвідника, фантазію автора детективних романів з тверезою практичністю економіста. А, крім того, програміст повинен мати смак до колективної роботи, розуміти інтереси користувачів і багато іншого» [3].

Студент повинен зрозуміти, що в процесі створення програмного продукту виконуються нетривіальні відображення. Спочатку створюється формальний опис реального об'єкту. Потім на підставі отриманого опису створюється програмний продукт. Таким чином, встановлюється відповідність між реальними об'єктами і процесами, що відбуваються з ними, і пам'яттю комп'ютера і обчислювальними процесами. Побудову таких відображень можна успішно виконати в рамках об'єктної парадигми програмування.

При порівнянні освітніх систем в підготовці майбутніх програмістів, можна виділити системи «однолінійні» (США і Іспанія) і «деревоподібні» – передбачають варіантність ступенів вищої освіти різних напрямів (Франція, Італія тощо).

Системи вищої освіти більшості західних країн передбачають багатоступінчасті системи освіти, а саме: двоступенева (Іспанія, Нідерланди, Польща), триступенева (США, Італія). Значно рідше зустрічається чотириступінчаста система (Німеччина, Франція), в якій встановлені «проміжні» шаблі, як на переході від вищої професійної освіти першого рівня до повного рівня університетської освіти (*німецьк.* Diplomvorprüfung; *франц.* DEUG, DEUST і Licence), так і при переході від повної вищої освіти до післядипломної наукової підготовки (*німецьк.* Aufbaustudium і Ergänzungsstudium; *франц.* DEA).

В інших країнах такі «перехідні» шаблі або відсутні, або існують лише на одному з двох зазначених рівнів (Major Bachelor в Англії – при переході до повної вищої, тобто магістерської освіти; Attestado/Diplomadi Prefezionamento – в Італії; Licensiaati (Licentiat, Licenciatus) – в країнах Скандинавії, при переході до післядипломної підготовки для отримання ступеня доктора).

У СРСР також існувала багатоступенева система підготовки фахівців з програмування, яка передбачала трирічну підготовку молодшого спеціаліста, або чотирьох/шестирічну підготовку фахівця і далі післядипломну наукову підготовку. У відповідності з вищевказаними параметрами цю систему можна було б охарактеризувати як «лінійну», з одним рівнем повної вищої освіти – «спеціаліст» (аналогі: англійський «магістр», іспанська «ліценціат») і з двома рівнями післядипломної наукової підготовки (при цьому «кандидат наук» відповідає американському/англійській Ph.D) [5].

Відсутність практичної конвертованості радянських дипломів в США і в країнах Західної Європи зумовлювалася не стільки «макросистемними» параметрами вищої освіти (його ступенями і рівнями), скільки питаннями змісту цієї освіти – з одного боку, і суто політичними причинами – з іншого.

У колишньому СРСР існувала планова система підготовки програмістів. Всі випускники забезпечувались робочими місцями, тобто існувала система розподілу молодих спеціалістів.

Після розпаду СРСР у період переходу від планової економіки до ринкових відносин виникла необхідність задоволення ринку праці спеціалістами без строгого дотримання системи розподілу, що вплинуло на планування та організацію навчального процесу в політехнічних навчальних закладах.

Закон України «Про освіту» в першій редакції 1991 р. ввів чотири послідовні ступені вищої освіти, при цьому три з них – відповідають чотирьом і більше років навчання (ця особливість в країнах Європи майже не має аналогів). Українським законодавством і документами Міністерства освіти України передбачалося, що навчання програмістів рівня «спеціаліст» може здійснюватися тільки після завершення навчання за програмою «бакалавр», а навчання рівня «магістр» – лише після завершення навчання за програмою «спеціаліст». Це було спробою зберегти «лінійність» системи вищої освіти (аналогічно системі освіти в США) з одночасним збільшенням його «ступеневості» (розміщення рівня «спеціаліст» між нововведеними рівнями «бакалавр» і «магістр»), що вплинуло на освітню складову змісту фахової підготовки майбутніх програмістів.

Уведення освітнього ступеня «магістр» після освітнього рівня «спеціаліст» викликало в Україні жваві дискусії. Деякі виші намагалися інтерпретувати підготовку магістрів як складову частину традиційної аспірантури (за зразком португальської «Mestre», скандинавського «ліценціат» або грецького «Metapychiako diploma idikefsis»), інші схилилися до ототожнення освітнього рівня «магістр» з освітнім рівнем «спеціаліст» та існування цих визначень як двох паралельних варіантів. Після 1996 року визначення «спеціаліст» і «магістр» перераховано вже не послідовно, а поряд, що принципово характеризують рівень повної вищої освіти.

Серед ключових напрямів Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 рр. є модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу.

У державних галузевих стандартах вищої освіти це поняття визначається як необхідний обсяг і рівень знань, досвід із певного виду діяльності; наголошується, що фахова компетентність характеризує якість особистості випускника вищого навчального закладу, під якою розуміють «цілісну сукупність характеристик особистості, що визначає зміст соціально значущих і професійно важливих властивостей особи, яка закінчує вищий навчальний заклад» [2, с. 20].

Нормативну основу підготовки майбутніх програмістів в політехнічних ВНЗ складають навчальний план; варіативні частини освітньо-професійної програми (ОПП – перелік нормативних навчальних дисциплін із зазначенням загального обсягу часу (в кредитах та академічних годинах), відведеного для їх вивчення та форм підсумкового контролю з кожної навчальної дисципліни), освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ – основні вимоги до професійних якостей, знань і умінь фахівця, які необхідні для успішного виконання професійних функцій).

Послідовність вивчення навчальних дисциплін, форми і періодичність виконання індивідуальних завдань та проведення контролю визначаються структурно-логічною схемою підготовки. Освітні установи самостійно розробляють та затверджують ОПП, який містить навчальний план, робочі програми навчальних курсів, інші матеріали, що забезпечують якість підготовки магістрів, розробляють програми практик і науково-дослідницької роботи, підсумкової державної атестації, календарний навчальний графік та ін. У зв'язку зі швидкою зміною технологій, розвитком науки, економіки, соціокультурного середовища політехнічні ВНЗ змушені регулярно оновлювати освітні програми підготовки майбутніх програмістів.

Якщо в медицині, фізиці, юриспруденції нові знання – це поглиблення й уточнення старих, то в програмуванні спостерігається зворотна спрямованість, тобто нові знання – це нові технології, які часом будуються на узагальненні старих. Наприклад, у послідовності розвитку технології програмування $Asm \rightarrow C \rightarrow C++ \rightarrow Net$ – зростає рівень абстракції. Знаючи Net зараз не обов'язково володіти всіма тонкощами роботи із процесором, хоча, знання Asm, дає можливість програмісту, безсумнівно, написати набагато кращі програми.

Класифікувати професійну діяльність програміста у компанії можна за такими ознаками:

- а) рівнем кваліфікації – junior, middle, senior;
- б) технологічним напрямом – Java, Net, C++...;

в) роллю у проектах – керівник проекту, аналітик, архітектор, технічний лідер, розробник, менеджер з конфігурації, менеджер з якості, інженер з якості, фахівець із зв'язків із замовником.

Рівень випускника ВНЗ повинен відповідати, як мінімум, рівню стажиста, початківця. Вимоги до знань, що розкривають соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні, загально-професійні, спеціалізовано-професійні компетенції та системи вмінь.

Отже, одним з ключових питань підготовки фахівців в ІТ-галузі є освітня складову змісту фахової підготовки майбутніх програмістів, посилення взаємозв'язку у вирішенні проблем

наступності кожного освітнього рівня, перехід до розвивальних, інтенсивних засобів організації навчального процесу. Неперервність професійної освіти, як світова тенденція, посилює роль кожного ступеня, як динамічної системи, що забезпечує наступність і взаємозв'язок усіх її компонентів.

Оновлення змісту фахової підготовки майбутніх програмістів має базуватися на запозиченні позитивного досвіду, накопиченого різними системами підготовки фахівців з вищою освітою в Україні, країнах ближнього і далекого зарубіжжя з орієнтуванням на єдиний освітній світовий простір.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне віднести вивчення проблеми періодизації розвитку змісту фахової підготовки майбутніх програмістів в Україні в кінці ХХ – початку ХХІ ст.

1. Anderson L. A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing : A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives / Anderson, L. W. (Ed.), Krathwohl, D. R. (Ed.), Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. – New York : Longman, 2001. – 352 p.
2. Гаврутенко Л. А. Формування професійних вмінь майбутніх молодших спеціалістів економічного профілю у процесі вивчення фахових дисциплін: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. А. Гаврутенко. – К., 2017. – 232 с.
3. Ершов А. П. Избранные труды / А. П. Ершов. – Новосибирск : Наука, 1994. – 416 с.
4. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С. Я. Батышева – М. : АПО, 1999. – Т. 3. – 440 с.
5. Можаяева Л. Г. НТП и современные концепции образования в развитых капиталистических странах / Л. Г. Можаяева. – М. : ИНИОН, 1987 – 69 с.
6. Сейдаметова З. С. Новое поколение Curricula для IT-специальностей: от действующих стандартов к Computational Thinking / З. С. Сейдаметова, В. А. Темненко // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка. – 2008. – № 8. – С. 67-71.
7. Ткаченко М. О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва / М. О. Ткаченко. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dspace.hnpu.edu.ua/bitstream>.

Лебедь Г. М. Образовательная составляющая содержания профессиональной подготовки будущих программистов.

В статье освещена образовательная составляющая содержания профессиональной подготовки будущих программистов. Понятие «подготовка» рассматривается как процесс формирования и обогащения установок, знаний и умений индивида, результатом которого выступает его готовность к адекватному выполнению специфических задач профессиональной деятельности. Доказано, что обновление содержания профессиональной подготовки будущих программистов должно базироваться на заимствовании позитивного опыта, накопленного различными системами подготовки специалистов с высшим образованием в Украине, странах ближнего и дальнего зарубежья с ориентацией на единое мировое образовательное пространство.

Ключевые слова: профессиональная подготовка программистов, образовательная система, образовательный уровень, непрерывное образование.

Lebed G. M. Educational component of content of professional preparation of future programmers.

The article highlights the educational component of the content of the professional training of future programmers. The term "training" is considered as a process of formation and enrichment of installations, knowledge and skills of the individual, the result of which is his readiness to adequately perform specific tasks of professional activity. It is proved that the updating of the content of professional training of future programmers should be based on replicating the positive experience gained from the various systems of training of specialists with higher education in Ukraine, CIS and far abroad with a focus on a single world educational space.

Key words: professional training programmers, educational system, educational level, continuous education.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К.М.

УДК 378.011.3 – 051: 373.2] : 316.42 (043.3)

**ЗДАТНІСТЬ ДО РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК
ДОШКІЛЬНИКІВ У ФОКУСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГА**

Т.М. Лесіна

*кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка,
Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К. Д. Ушинського*

У статті висвітлюються проблемні питання, пов'язані із професійною підготовкою майбутнього вихователя до розвитку у дошкільників соціальних умінь і навичок. Обґрунтовується поетапна стратегія підготовки студентів, здатних розвивати дитину дошкільного віку як суб'єкта соціальної дії.

Ключові слова: *майбутній педагог-дошкільник, соціальні уміння і навички, соціальна компетентність, професійна підготовка, професійна готовність.*

Сучасний український соціум актуалізує потребу у реформуванні вітчизняної освітянської практики з огляду на пріоритетність євроінтеграційних реалій. Науковці, які всебічно досліджують виклики сьогодення і пов'язані з ним ризики (В. Андрущенко, А. Богуш, В. Кремінь, В. Луговий, О. Савченко та ін.), єдині у визнанні, що саме особистісно-професійний профіль сучасного педагога є визначальним як у підтримці реформи Нової української школи, так і в позитивній динаміці новітніх перетворень, де контекстними виступають європейські стандарти. Аналітична робота, проведена деякими дослідниками на базі освітніх ландшафтів Європи, переконує в особливому призначенні саме педагога-дошкільника, бо дошкільні навчальні заклади визнано самостійним і надзвичайно важливим ланцюжком усього різновиду освітніх систем цивілізованих країн зарубіжжя [1].

У контексті вищезазначеного на перший план постають ті сегменти професійної діяльності вихователя дошкільного навчального закладу, які розвивають в особистості вже на етапі її дошкільного дитинства такі якості, що необхідні «всім людям для самореалізації та власного розвитку, активної громадянської позиції, соціальної інтеграції та трудової зайнятості», тобто є ключовими компетенціями згідно прийнятого Європарламентом документа (2006/962/ЄС) «Про ключові компетенції процесу навчання впродовж життя». Отож, у цьому зв'язку особливої гостроти набуває здатність вихователя дошкільного навчального закладу формувати у дошкільнят соціальні уміння і навички.

Сучасних науковців передусім цікавлять проблемні питання щодо домінант професійної підготовки, зокрема, педагогів дошкільної освіти, де наскрізною є ідея розвитку дитини як суб'єкта соціальної дії. Справа в тому, що за різними оцінками вихователь сучасного дошкільного навчального закладу виконує різний за обсягом спектр функцій, хоча й дослідники одноставні в ємності цього спектру. Так, згідно однієї з комплексних програм розвитку, навчання та виховання дошкільнят – «Соняшник» (2014 р.), де складовими є «Помогайлик», «Пізнавальник», «Дослідник» із цілеспрямованим впливом на процеси розвитку, навчання і виховання дітей четвертого – шостого років життя, вихователь має закласти основи здоров'я, забезпечити відповідні якісні особистісні новоутворення і духовного, і морального, і естетичного, і емоційного, і інтелектуального гатунку.

У процесі професійної підготовки майбутній педагог-дошкільник має бути підготовленим ще й до різноаспектної діяльності з дошкільнятами, які мають певні особливості розвитку. Йдеться про здатність реалізовувати парціальні освітні програми з основ здоров'я та безпеки життєдіяльності дітей з особливими потребами, використовуючи, зокрема, ресурси театралізованої діяльності та різновиду арт-терапії задля результативної інклюзивної освіти. Отже, постає проблемне питання такого змісту: якими слід уважати абрис базової професійної діяльності педагога-дошкільника, що спрямована на розв'язання пріоритетних завдань розвитку, навчання та виховання сучасного дошкільника? Нами розуміється, що принципово важливою у зазначеному плані виступає спрямованість особистісно-професійних зусиль вихователя на розвиток дитини дошкільного віку як суб'єкта соціальної дії.

Мета статті – охарактеризувати стратегію професійної підготовки студентів, які здобувають у вищій школі спеціальність «Дошкільна освіта», спрямовану на становлення їхньої здатності розвивати дошкільнят як суб'єктів соціальної дії.

Згідно науково обгрунтованої і експериментально апробованої стратегії розвитку вмінь особистості [2], будь-які знання не можна «передати» як річ або готову до вжитку інформацію. Для педагога-вихователя важливо, з одного боку, сформулювати у дитини бажання засвоїти, зокрема, соціальні знання, «зробивши їх своїми», а з іншого – бути обізнаними щодо явища, яке розвиваємо в особистості (тобто соціальні уміння і навички), де і як можна означені знання, що набуті дитиною, застосувати. Не менш суттєвим вважаємо й висновки науковців щодо феноменології «уміння». Передусім усвідомлення доцільності розрізняти у цьому явищі мотиваційний і діяльнісний компоненти (Б. Анан'єв, Г. Костюк, О. Леонт'єв, І. Лернер, С. Максименко, М. Холодна).

Психологи стверджують, що «успіх будь-якої діяльності залежить від уміння її виконувати» [3, с. 405]. Серед науковців (С. Архангельський, Д. Богоявленська, Л. Виготський, Н. Гальперін, Н. Рамзіна, А. Усова та ін.) домінують, зокрема, судження про низку параметрів, що характеризують уміння як психолого-педагогічне явище.

По-перше, доречно при його характеристиці послуговуватися поняттями «дія», «операція», «прийом», «навичка». Наприклад, за Ю. Бабанським, будь-яка діяльність здійснюється за допомогою конкретних дій, сукупність яких підпорядковується усвідомленим цілям; «операція» трактується як способи здійснення дій; сукупність певних операцій складає прийом діяльності.

По-друге, уміння постає як свідоме володіння особистості певним прийомом діяльності [4, с. 7]. У контексті теорії діяльності вчені роблять різні акценти на своєрідності поняття «уміння»: йдеться і про елементарні прості дії (Г. Люблінська), і про спосіб та якість діяльності (Б. Єсіпов), і про способи дій (А. Смирнов), і про якість особистості (В. Оніщук) та ін. Водночас дослідники одностайні в тому, що уміння не «зводяться» до знання людиною певної справи. Це стисло аргументує К. Платонов: «уміння – готовність людини виконувати будь-яку діяльність або дію в нових умовах, що набувається на підґрунті раніше набутих знань і навичок» [5, с. 84]. Ю. Бабанський вносить уточнення у змістове наповнення поняття «навичка» – йдеться про доведення до автоматизму уміння [4, с. 7]. До того ж, О. Леонт'єв зауважує на тому, що є підстави розглядати уміння і як процес, і як здібність, тобто психічну властивість особистості, що стала її внутрішньою можливістю найбільш успішного виконання діяльності [5].

Слід зазначити, що сучасною науковою спільнотою загально визнано конструктивним компетентнісний підхід. За влучним висловом деяких науковців (зокрема, О. Савченко), саме такий підхід спроможний забезпечити «результативно-діяльну освіту». Отож, з-поміж існуючих дослідницьких позицій щодо наукового статусу конструкту «соціальні уміння і навички», чи не найпоширенішою є точка зору, за якою означений конструкт безпосередньо пов'язаний із соціальною компетентністю особистості.

Аналіз напрацювань учених засвідчує, що соціальну компетентність дослідники трактують по-різному: як знання, уміння і навички, що є необхідними для ефективної взаємодії із соціумом (М. Докторович); як складне утворення, що репрезентують і когнітивно-поведінковий (соціальні знання, соціальні вміння, навички соціальної поведінки), і мотиваційно-особистісний (мотиви досягнення, самореалізації в просоціальній діяльності; мотиви і цінності самореалізації в соціумі) складники (Н. Калініна); як соціальну відповідальність (В. Радул); як здатність аналізувати власне оточення, адекватно оцінювати наявні можливості й вибудовувати стратегії взаємодії із навколишнім середовищем (Є. Прямикова). У проблемному полі сучасної дошкільної педагогіки соціальну компетентність здебільшого осмислюють у ракурсі соціального здоров'я дошкільнят (Т. Андрющенко). З огляду на значущість саме дошкільного віку у забезпеченні благополуччя дитини, соціальну компетентність осмислюють через формування здоров'язбережувальних життєвих навичок.

Якщо розуміти своєрідність і значущість саме соціальних умінь і навичок для успішної життєдіяльності людини протягом життя та їхню вагу й доцільність розвитку в особистості вже на етапі дошкільного дитинства, то зрозумілим є таке положення: соціальні уміння і навички слід відносити до явищ, що суголосні із ключовими компетентностями дошкільника. Йдеться про специфічні явища міжпредметного і універсального характеру. А в контексті компетентнісного підходу (Н. Бібік, А. Маркова, Н. Микитенко, Г. Селевко, Ю. Татур та ін.) соціальні уміння і навички, базуючись на соціальних знаннях дитини дошкільного віку та її досвіді, передбачають ще й сформованість у дитини відповідних особистісних якостей (емпатійність, здатність зосереджуватись на виконанні соціальних обов'язків, креативність, соціальна активність та ін.),

взаємозв'язок із ціннісним ставленням до просоціальних дій. Принагідно зауважимо на існуючій позиції (зокрема, І. Романової) про те, що «найголовнішими соціальними якостями» людини доцільно вважати такі: здатність до мислення та аналізу отриманої інформації, вироблення власних оцінок, самостійність, усвідомлені вчинки. Означене й складає, у нашому розумінні, підґрунтя якісного особистісного новоутворення, яким постає *здатність успішно діяти* в якості суб'єкта соціальної дії.

Для того, щоб розвивально-виховне середовище дошкільного навчального закладу сприяло результативності процесу формування у дошкільнят соціальних умінь і навичок, принципово важливим передусім є таке:

- наявність у дитини внутрішньої готовності сприймати соціальні явища. Без цього, як засвідчує практика, не уможлиблюється саме особистісна значущість соціокультурних цінностей. Творчі педагоги-дошкільники стверджують, що запорукою успішної професійної діяльності вихователя у вищезокресленій площині слід уважати співтворчість, співпрацю, співдружність із дитиною, їх націленість на вироблення у неї саме активної позиції;

- дитиноцентризм, що слугує передумовою, з одного боку, результативності соціального партнерства фахівців-соціологів дошкільного навчального закладу у впливовості на процес збагачення соціального здоров'я дитини, а з іншого – об'єктивності й всебічності у пізнанні й врахуванні «внутрішніх духовних сил» дошкільника, своєрідної мозаїки його творчої індивідуальності. Поза окресленим не уможлиблюється компетентне «прочитання» вихователем внутрішнього стану вихованця з огляду на зовнішні ознаки, що супроводжують його соціальні дії;

- стимулювання суб'єкт-суб'єктної взаємодії вихованців у командній соціально значущій їхній посильній діяльності, де базове значення надається діалогічним, інтерактивним формам – провідному шляху вмотивованого і вільного вибору дитиною соціальної дії.

Вивчення й узагальнення довідково-енциклопедичної літератури дозволяє уточнити суто науковий зміст таких близьких понять, як «освіта», «підготовка», «професійна підготовка» майбутнього фахівця. Так, якщо «освіта» фокусує увагу на мережі навчальних закладів, де відбувається і процес, і результат спеціального систематизованого «навчання – виховання», що має результатом підготовленість майбутнього спеціаліста, а «підготовка» означає певний запас знань, переданих у процесі навчання і практичної діяльності навичок, досвіду (через що й співвідноситься з англійським еквівалентом «тренування»), то, як стверджують дослідники (К. Авраменко, С. Гончаренко, А. Капська, В. Луговий, О. Попова, В. Сластьонін та ін.), «професійна підготовка» передбачає «оперативне», «прискорене» професійне становлення майбутнього фахівця у відповідному освітньому або навчально-виробничому закладі, де «скорочення дистанційності» між викладачем і студентом сприяє формуванню його професійної ідентичності. Нами розуміється, що результатом професійної підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до розвитку у дітей соціальних умінь і навичок виступає його готовність до реалізації окресленого сегменту професійної діяльності.

Принагідно відзначимо, що в сучасній професійній педагогіці домінує думка про те, що варто розмежовувати поняття «професійна готовність» особистості і професійна її «підготовленість» (М. Данилко, К. Дурай-Новакова, А. Линенко, Л. Отрошенко та ін.), які між собою корелюють. У цьому плані ми приймаємо позицію Н. Кузьминої, що визначає професійну підготовленість як результат професійної підготовки фахівця, який включає мінімально допустимий рівень (у межах його загального стану) готовності до професійної діяльності; кваліфікацію, тобто лише один із можливих векторів розв'язання фахівцем певного класу задач [6]. Водночас, нам видається правомірним говорити про особистісно-професійну готовність майбутнього вихователя до певної сфери діяльності, оскільки йдеться про його когнітивну, мотиваційну, емоційно-вольову мобілізаційність вже як суб'єкта в момент включення в означену сферу діяльності. Отже, у такий спосіб видається за можливе простежити цілковито очевидну істину: поняття «особистість» є ширшим за поняття «професія» (О. Асмолов).

Зауважимо, що нині зберігає свою проблемність і питання про базовий діапазон соціальних умінь і навичок, який має опанувати дитина, зокрема, на етапі передшкільної освіти (тобто в 5-6 років).

Зрозуміло, що дитина здатна набути увесь бажаний діапазон лише за умови поступовості і різномірності, виявляючи при цьому самостійність. Отже, якщо старший дошкільник

самостійно вчиняє соціальні дії, то це є свідченням сформованості в нього соціальних умінь, а за умови доведення цих умінь до автоматизму – й соціальних навичок. Постає питання такого змісту: які ж саме соціальні уміння і навички є найважливішими для дитини на етапі її передшкільної освіти, тобто ті, розвиток яких складає водночас і мету, і зміст, і прикінцевий результат особистісно-професійного впливу вихователя дошкільного навчального закладу?

У розрізі конструкту «соціальні уміння і навички» доцільно, на наш погляд, убачати ще й відповідні аспекти. По-перше, організаційний аспект, оскільки без його урахування неможливим є «усвідомлене закріплення» дитиною будь-якого соціального уміння. Це відбувається, як правило, через планування послідовності і практичних дій задля досягнення мети – набуття такого вміння та міркувань, де попереднє судження впливає на наступне, а використання запропонованих вихователем алгоритмів сприяє «економності» цих міркувань дитини та здійснюваних нею операцій. По-друге, контроль-оцінювальний аспект окресленого конструкта, оскільки вимагається з'ясування як ступеня правильності соціальних дій, так і прогнозування їх результативності, бо соціальні уміння і навички є складним конструктом, а процес їхнього розвитку вимагає ще й опанування прийомів самоперевірки – передумови самоконтролю та запоруки здатності дошкільника реалізовувати «командно» соціальні дії. А це передбачає й взаємоконтроль. У цьому відношенні важко переоцінити значущість здатності вихователя стимулювати вияв дитиною дошкільного віку «внутрішнього аналізу» вчинення соціальних дій – йдеться про компетентне сприяння рефлексії та про початок рефлексивної діяльності дитини дошкільного віку.

Відтак, у процесі підготовки майбутнього вихователя до професійної діяльності, спрямованої саме на розвиток дитини як суб'єкта соціальних дій (де базового значення мають її соціальні уміння і навички), доречно обирати стратегію, що базується на гуманізмі [7]. Суттєвим є й те, щоб в умовах вищої школи ця стратегія розгорталась за певною етапністю, а саме: мотиваційно-ціннісний, змістово-процесуальний, контроль-оцінювальний та рефлексивно-корекційний етапи.

Отже, із розробкою педагогічної технології поетапної реалізації такої стратегії у підсистемі «бакалавр-магістр» ми й пов'язуємо перспективи свого подальшого наукового пошуку.

1. Терепиций С. Класифікація освітніх ландшафтів Європи / С. Терепиций // Вища освіта України. – 2016. – № 2. – С. 73-79.
2. Савченко О. Уміння вчителя – ключова компетентність молодшого школяра: посібник / О. Савченко. – К. : Пед.думка, 2014. – 176 с.
3. Загальна психологія: підручник / за заг. ред. С. Д. Максименка. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 688 с.
4. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 230 с.
7. Поніманська Т. Гуманізація освіти – ознака її якості / Т. Поніманська // Дошкільне виховання. – 2016. – № 9. – С. 2-5.

Лесина Т. Н. Способность к развитию социальных умений и навыков дошкольников в фокусе профессиональной подготовки педагога.

В статье освещаются проблемные вопросы, связанные с профессиональной подготовкой будущего воспитателя к развитию у дошкольников социальных умений и навыков. Обосновывается поэтапная стратегия подготовки студентов, способных развивать ребенка дошкольного возраста как субъекта социального действия.

Ключевые слова: будущий педагог-дошкольник, социальные умения и навыки, социальная компетентность, профессиональная подготовка, профессиональная готовность.

Lesina T. M. The Ability to Develop Social Skills and Abilities of Preschool Children in the Focus of the Professional Training of a Teacher.

The article deals with problematic issues related to the professional training of a future educator in developing social skills and abilities of preschool children. The step-by-step strategy of the preparation of students capable of developing a child of preschool age as a subject of social action is substantiated.

Key words: a future preschool teacher, social skills and abilities, social competence, professional training, professional readiness.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Плахотнік О.В.

УДК: 378.011.3-051:374

СВОЄРІДНІСТЬ СТРАТЕГІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У СТИМУЛЮВАННІ ПОЗАУРОЧНОЇ РОБОТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

В.О. Маніта

аспірантка,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті обґрунтовано змістовно-функціональні засади педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховної діяльності школи першого ступеня і батьківської громади у стимулюванні позаурочної діяльності учнів. В окресленому аспекті розкрито сутність інтерактивного підходу, визначено найбільш конструктивні організаційні форми педагогічної взаємодії у стимулюванні соціальної спрямованості дозвілля молодшого школяра у позаурочний час.

Ключові слова: позаурочний час, позаурочна виховна діяльність, педагогічна взаємодія, педагогічне партнерство, колективна взаємодія.

Реформа вітчизняної вищої педагогічної освіти, що має контекстом ідеї євроінтеграції, актуалізує проблему соціально-педагогічної взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу на засадах гуманізму та людиномірності, оскільки саме це забезпечує необхідні і достатні педагогічні умови ефективного виховання школярів. З огляду на новітні тенденції виховання усі ланки загальноосвітньої школи потребують перегляду щодо порівняльної ефективності традиційних підходів як до освіти, так і до системи професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.

Загальновизнано, що сучасний етап розвитку, зокрема, початкової ланки вітчизняної системи освіти, характеризується активним упровадженням інновацій, натомість вони здебільшого пов'язані із суто шкільним навчально-виховним процесом і лише попутно враховують позанавчальну діяльність вихованця (Н. Бібік, Т. Довга, Р. Пріма, І. Пальшкова, А. Цимбалару та ін.).

Педагоги-практики ж зазначають, що навчально-виховна система початкової школи потребує оновленого підходу, який би сприяв створенню сприятливих умов для саморозвитку та самореалізації вихованця ще й у позаурочний час, а відтак, більш ефективно забезпечував би формування високоморальної, конкурентоздатної особистості у різнопланових видах діяльності, зокрема, молодшого школяра.

Як зазначено у проекті Закону України «Про освіту» № 3491-д від 04.04.2016, «метою повної загальної середньої освіти є різнобічний розвиток, виховання і соціалізація особистості, яка усвідомлює себе громадянином України, здатна до життя в суспільстві та цивілізованій взаємодії з природою, має прагнення до самовдосконалення і навчання впродовж життя, готова до свідомого життєвого вибору та самореалізації, трудової діяльності та громадянської активності» [4].

Отож, нагальне вирішення новопоставлених завдань вже на етапі початкової ланки освіти може бути розцінене в якості важливого вектора позитивної соціалізації школяра, розбудови української школи, оскільки саме тут найбільш системно формується світосприйняття особистості, її громадянська позиція, здатність до конкурентоздатності протягом життя.

Одним із важливих чинників у зазначеній площині доречно вважати педагогічне партнерство всіх суб'єктів, які дотичні до організації просоціального дозвілля дітей, складаючи важливий сегмент і особистісного, і професійно-педагогічного впливу. Відтак, актуалізуються нові грані з поконвічної проблеми педагогізації сім'ї, осучасненого змісту набувають обов'язки школи щодо налагодження взаємодії школи та сім'ї в інтересах дитини, де чільне місце посідає особистісно-професійна здатність педагога. З урахуванням того, що у сучасних умовах розширились і ускладнилися соціально-педагогічні функції вчителя, важливим постає завдання професійної підготовки саме педагога в аспекті обґрунтування змістовно-функціональних стратегій моделювання педагогічного партнерства саме початкової ланки загальноосвітньої школи і батьківської громади у стимулюванні позаурочної діяльності учнів.

Мета статті – висвітлити деякі аспекти змістовно-функціональних засад педагогічної взаємодії суб'єктів навчально-виховної діяльності початкової школи і батьківської громади у педагогізації позашкільного дозвілля учнів.

Аналіз наукового фонду засвідчує, що процес формування гуманних відносин та особливості реалізації принципу дитиноцентризму у позаурочній діяльності виступав у різні історико-педагогічні етапи становлення вітчизняної школи предметом посиленої уваги дослідників. Так, доробок В. Коротєєвої, М. Глущенко, М. Трофанова, Г. Ясякевич, Г. Пустовіт, Т. Сущенко містить наукове осмислення позашкільної освіти та позаурочної діяльності вихованців як засобу всебічного розвитку. Зокрема, такому важливому складникові як моральне виховання молодших школярів у системі позакласної діяльності присвячені й спеціальні дослідження (наприклад, О. Матвієнко). Зазначимо, що Є. Доукіна досліджувала саме взаємодію школи і сім'ї у формуванні моральних засад поведінки молодших школярів.

Фундаментальні проблеми соціального партнерства в освіті виступали об'єктом особливої уваги багатьох дослідників, зокрема П. Байдаченко, Г. Задорожного, О. Іонова, А. Рибіна, С. Цюра, І. Ящук. Слід зауважити, що аналіз останніх наукових досліджень, в яких започатковано розв'язання окресленої проблеми, переконливо засвідчує про наявність низки нерозв'язаних питань, з-поміж яких – наукове обґрунтування змістовно-функціональних засад педагогічної взаємодії початкової загальноосвітньої школи і батьківської громади у стимулюванні позаурочної діяльності учнів. Це і склало мету нашого дослідно-експериментального дослідження.

Відповідно до Основних орієнтирів виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів України виховання учнів реалізується в процесі організації: навчально-виховної, позаурочної та позакласної діяльності; позашкільної освіти; роботи органів учнівського самоврядування; взаємодії з батьками, громадськими організаціями, державними установами. У цьому зв'язку значний і науковий, і суто практичний інтерес становить інтерактивний підхід до професійної діяльності педагогів, їх готовність до компетентної реалізації такого підходу на практиці. Принагідно зазначимо, що ще й досі неоціненною є роль «інтеракції» у контексті особистісно-орієнтовної освітньої парадигми (І. Бех, О. Пехота, Н. Якиманська та ін.), у тому числі й через потенціал впровадження нових освітніх технологій.

Інноваційна діяльність, як відомо, передбачає наявність у фахівця найвищого ступеня педагогічної творчості та підготовленості, оскільки суть такої діяльності полягає у здатності до оновлення педагогічного процесу, до внесення прогресивного у традиційну освітню систему (М. Баяновська, Л. Литвинова, Б. Чижевський, К. Юр'єва та ін.).

Аналіз наявних наукових праць дав змогу стверджувати, що найсприятливішою для виховання в учнів початкової школи поведінки на основі гуманістичних цінностей є їхня діяльність у позаурочний час [2, с. 7]. Справа в тому що, позаурочна виховна робота є спеціально організованою в позаурочний час діяльністю учнів, яку спрямовують і здійснюють педагоги самостійно чи у колективній співпраці з учнями. Оскільки такий вид роботи проводиться після уроків, то принципово важливо, щоб він виступав педагогічним і мотивованим продовженням інтегрованих виховних заходів у ході щоденних уроків. Така робота є, як правило, короткотривалою за часом, і зрозуміло, що в межах гранично допустимого навантаження на особистість вихованця.

Під час позаурочної діяльності учні у співпраці з педагогами та батьками на основі партнерства беруть участь у суспільно значимій діяльності, в процесі якої вправляються в здійсненні суспільно значущих вчинків на основі гуманістичних цінностей [2, с. 12]. Саморефлексія набутого нами досвіду переконує: найпродуктивнішим слід уважати залучення молодших школярів до роботи в різних творчих об'єднаннях (гуртках, студіях) відповідно до інтересів, добровільного вибору, що сприяє самореалізації особистості, розвитку її індивідуальних нахилів і здібностей.

До того ж, як засвідчують творчі педагоги-практики (зокрема, О. Коц), необхідно передумовою визначення конструктивних стратегій моделювання позаурочної виховної роботи є врахування, насамперед, її закономірностей. А саме:

- виховання особистості відбувається тільки у процесі її включення у діяльність; виховання неможливе без стимулювання активності особистості, яка формується; у процесі виховання необхідно виявити гуманізм і повагу до дитини у поєднанні з високою вимогливістю;

- необхідно розкривати перед учнями перспективу їхнього особистісного зростання, допомагати їм досягати успіху; важливо при цьому виявляти і орієнтуватися саме на позитивні риси вихованців;

- принциповим є й урахування вікових та індивідуальних особливостей школяра;

- важливо по-новому оцінити вагу висновків педагогів-класиків (зокрема, А. Макаренка) про такі складові моделі виховання, як-от: «виховання в колективі, через колектив, для колективу»;

- принципово важливим слід уважати єдність педагогічних зусиль і вимог до просоціальної діяльності дитини у позаурочний час з боку фахівців – соціологів (і, насамперед, педагогів), сім'ї та громадськості.

Відповідно, принципово важливою умовою доцільного конструювання виховної системи є педагогічне партнерство вчителя та батьківської громади, що водночас є джерелом інформації про реальний та бажаний рівень виховної роботи. Як справедливо зазначають деякі дослідники (зокрема, С. Панченко), середовище сім'ї, а також школи «продукують» систему способів, форм виховної діяльності, норм поведінки вихователів, колективів, інституцій, засобів соціального контролю й систем цінностей. Дійсно, саме у ранньому дитинстві формуються елементарні знання про моральну культуру, правила поведінки в суспільстві, котрі в подальшому визначатимуть морально-ціннісну цілісність особистості.

Отож, попри кризові явища, які характеризують сучасну сім'ю, лише ця соціальна інституція спроможна виконувати унікальну функцію – закладання фундаменту особистості, а вже її остаточне формування здійснює школа [3, с. 106].

Проведене нами дослідження та аналіз практики творчих педагогів початкової школи засвідчують, що основа взаємодії у підсистемі «сім'я-школа» має визначатись такими напрямками: підвищення педагогічного рівня знань батьків у період усього навчання дітей у школі, консультування батьків з питань виховання психологами школи, узгодження виховних педагогічних дій педагогів і батьків, організація соціально-педагогічної допомоги сім'ї, спільне вироблення найбільш педагогічно вмотивованих напрямів удосконалення процесу виховання підростаючого покоління.

Отож, сім'я і школа повинні діяти як єдиний механізм, ставлячи перед собою спільні задачі і вимоги. Натомість як соціальне, так і педагогічне партнерство простежуються через призму школи і сім'ї має ряд невирішених проблем, які добре висвітлені у типологізації, розробленій С. Цюрою:

- формальний декларативний – школа чи інституції, що володіють правом суб'єктної ініціативи періодично заявляють про готовність до взаємодії, однак, реалізація функцій конкретної сім'ї і школи відбувається автономно, інколи усупереч одна одній, як результат інтелектуально-вербальний і реальний досвід поведінки дітей істотно відрізняються один від одного;

- сегрегаційний – школа і сім'я і досі не розглядають одне одного як соціальних партнерів, а швидше як тимчасових супутників чи перешкоду для виконання власних завдань. Функції реалізуються усупереч одна одній, виконання функцій однієї із сторін пригнічується іншою;

- інтеграційний – ініціаторами «діалогу» виступають окремі суб'єкти, взаємопроникнення будується на підставі взаємовигідного обміну. Позитивний досвід акумулюється і стає підґрунтям для його поширення на ширші кола суб'єктів. Функції соціальних інституцій виконуються більш повно завдяки сприятливому впливу дій іншої інституції, або принаймні відсутності кардинальних протиріч між ними;

- синергетичний – школа і сім'я перебувають у процесі діалогу і співпраці, оскільки їх суб'єкти-організатори безпосередньо зацікавлені як у його результатах, так і процесі [5, с. 108].

Практика показує, що у сучасній загальноосвітній школі закріплені здебільшого формальний, сегрегаційний і, на жаль, лише поодиноким – інтеграційний тип соціального партнерства з батьківською громадою. А це негативно впливає на вирішення ряду освітніх питань та порушує найголовнішу передумову ефективного виховання – спільність педагогічних зусиль, взаємодія школи і сім'ї до дитини.

Таким чином, школа та сім'я повинні прагнути до синергетичного типу відносин, де вирішення нагальних освітніх питань є у гармонічному поєднанні. І ця обставина має бути

усвідомлена на рівні переконання суб'єктами педагогічного партнерства задля успішної взаємодії з метою оптимізації просоціального дозвілля вихованців.

Практика педагогічного партнерства, колективної взаємодії – це досвід взаємодії соціальних структур, що саме завдяки режиму узгодження, взаємодії, співпраці оптимізують досягнення власних цілей (не обов'язково спільних) [5, с. 108].

За твердженнями Г. Андреевої, взаємодія як організація спільної діяльності людей сприяє розкриттю сенсу їх конкретних дій. Саме вона фіксує обмін інформацією, організацію спільних дій, тобто комунікація відбувається у процесі спільної діяльності.

Отже, з вищевикладеного можна зробити узагальнення про те, що серед складових взаємодії найважливішими є спільна мета, спільна мотивація, що спонукає до досягнення спільної мети, спільні дії й загальний результат (кінцевий продукт) та суб'єктивне відображення результату індивідуальними і колективними суб'єктами [1, с. 302].

Доводиться констатувати, що реалізація завдань виховання учнів початкової школи у позаурочній діяльності стримується їх недостатнім теоретичним осмисленням, відсутністю належного методичного забезпечення та механізмів організації педагогічного партнерства.

Проведена нами дослідно-експериментальна робота переконливо довела, що функціональна роль педагогічної взаємодії школи та батьківської громади щодо стимулювання саме позаурочної діяльності учнів полягає у наступному:

- створенні у рамках закладу усього спектру і можливостей поглибленого вивчення як гуманітарного, так і природничо-математичного циклу знань;
- реалізації у процесі роботи особистісно орієнтованого, діяльнісного, системного, суб'єкт-суб'єктного та компетентнісного підходів до організації виховного процесу в шкільному та класному колективах;
- створенні середовища комфортності, захищеності, уваги і поваги до дитини;
- акцентуванні уваги на сучасних технологіях розвивального та дитиноцентрованого навчання;
- використанні креативних та інтерактивних методів навчання та організації життєдіяльності загальноосвітньої школи як соціальної інституції;
- сприянні гуманістичному середовищу школи в системі стосунків «учитель-учень», «учень-учень», «учитель-батьки»;
- оптимальному поєднанні форм організації виховної роботи (індивідуальної, групової, масової).

Таким чином, своєрідність стратегії педагогічної взаємодії школи і батьківської громади, як соціальних інституцій, у стимулюванні позаурочної діяльності учнів полягає у створенні максимально сприятливого середовища для розвитку дитини, забезпеченні їй як особистої, так і соціальної мобільності.

Перспективи подальших досліджень ми пов'язуємо із поглибленням наукових уявлень про систему підготовки майбутнього педагога, здатного до конструктивного педагогічного партнерства, спрямованого на розвиток колективної взаємодії молодших школярів у позаурочний час.

1. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект Пресс, 1997. – 375 с.
2. Лавроненко О. М. Виховання в учнів початкових класів гуманістичних цінностей у позаурочній діяльності : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / О. М. Лавроненко ; Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 2008. – 20 с.
3. Панченко С. П. Взаємодія соціального педагога школи і сім'ї в системі забезпечення захисту дитини / С. П. Панченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова [Текст] : збірник наукових праць. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Вип. 17, Ч. 2 / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова ; [редкол. В. П. Андрущенко [та ін.]]. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. – С. 104-109.
4. Проект Закону України «Про освіту» №3491-д від 04.04.2016.
5. Цюра С. Нові моделі соціального партнерства школи і сім'ї : приватна школа в Україні / С. Цюра // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». – Вип. 11. – Видавець ПП Зволейко Д. Г. – 2012. – С. 107-112.

Манита В. А. Свообразие стратегий деятельности субъектов педагогического взаимодействия в стимулировании внеурочной работы младших школьников.

В статье обоснованы содержательно-функциональные основы педагогического взаимодействия субъектов учебно-воспитательной деятельности школы первой ступени и родительской общественности в стимулировании внеурочной деятельности учащихся. В очерченном аспекте раскрыта сущность интерактивного подхода, определены наиболее конструктивные организационные формы педагогического взаимодействия в стимулировании социальной направленности досуга во внеурочное время.

Ключевые слова: *внеурочное время, внеурочная воспитательная деятельность, педагогическое взаимодействие, педагогическое партнерство, коллективное взаимодействие.*

Manita V. O. Originality of Strategies of Subjects of Pedagogical Interaction in Stimulation of Extracurricular Activities of Younger School Students.

The article substantiates the informativive and functional principles of pedagogical interaction of subjects of teaching and educational activity of school of the first degree and parental society in stimulation of extracurricular activities of pupils. The essence of interactive approach is disclosed in the outlined aspect, the most constructive organizational forms of pedagogical interaction in stimulation of social orientation of off-hour leisure after hours are defined.

Key words: *off-hour, extracurricular educational activities, pedagogical interaction, pedagogical partnership, collective interaction.*

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК 378:613.8

**ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ
РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ ЗДОРОВ'Я
СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ**

Ю.Ю. Мосейчук

*кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент,
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича*

У статті акцентовано увагу на потребі розробки та впровадження в освітній процес системи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури в процесі неперервної професійної підготовки. Обґрунтовано необхідність використання загальнонаукових принципів у професійній підготовці майбутніх фахівців. Проаналізовано своєрідність та зміст загальнонаукових принципів як підґрунтя педагогічно вираженого процесу формування високого рівня культури здоров'я у майбутніх учителів фізичної культури.

Ключові слова: наукові підходи, система, професійна підготовка, культура здоров'я, майбутні учителі фізичної культури.

Професійна підготовка майбутніх фахівців, які здійснюватимуть фізичне виховання підростаючого покоління українських школярів висуває на одне із перших місць потребу формування високого рівня культури здоров'я. Нині саме культура здоров'я посідає провідну роль у процесі забезпечення високого рівня професійної компетентності та загальної культури учительських кадрів. Беручи до уваги ті факти, що більшість студентів не вміє самостійно зміцнювати своє здоров'я, потреба у системній роботі у цьому напрямку є вкрай вагомим. Учителі фізичної культури повинні бути прикладом для своїх вихованців щодо високого рівня культури здоров'я.

У Концепції Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012-2020 [1] роки підкреслено, що здоров'я необхідно розглядати як головний чинник і результат розвитку суспільства та складник людського благополуччя. На основі наведених фактів вважаємо, що головною вимогою часу є запровадження системності у професійну підготовку під час формування високого рівня культури здоров'я. Очевидним є і те, що майбутні учителі фізичної культури мають бути в авангарді та задавати позитивний тон у формуванні у своїх вихованців культури здоров'я.

Професійна підготовка майбутніх учителів фізичної культури у ВНЗ має реалізовуватися на основі науково обґрунтованої та належним чином апробованої системи, яка базується на активному впровадженні сучасних педагогічних інновацій в освітній процес та враховує концепцію неперервності. З педагогічної точки зору «система підготовки фахівця виступає засобом, спрямованим на реалізацію мети» [2, с. 516], а з методичної – доводить, що саме на основі системи можна об'єднати у цілісний процес більшість педагогічних впливів під час організації професійної підготовки.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій свідчить про те, що нині у педагогічній теорії розробляється низка напрямів досліджень, які дотичні або безпосередньо стосуються порушеної проблематики. Особливо цінними у зазначеному контексті є наукові доробки О. Анастасової, Б. Долинського, І. Кувшинової, О. Міхеєнка, Г. Мешко, у яких висвітлено потенціал здоров'язбережувальних та здоров'язміцнювальних технологій. Встановлено, що доцільність формування культури здоров'я майбутніх учителів у процесі професійної підготовки обґрунтовано у науковому доробку С. Кириленко та Т. Рикова. До того ж О. Мельником проаналізовано потенціал системного підходу у процесі формування культури здоров'я учасників навчально-виховного процесу.

Як доводять педагоги [3; 4], професійна підготовка майбутніх фахівців неодмінно має базуватися на певних вихідних положеннях, тобто принципах. У цьому контексті очевидно те, що в системі формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури в процесі неперервної професійної підготовки пріоритетне місце повинно бути відведено загальнонауковим принципам. Однак цим питанням у науковій літературі приділено не так багато уваги, що й спонукало нас до більш ґрунтовного дослідження.

Мета статті – проаналізувати та розкрити своєрідність реалізації загальнонаукових принципів, що покладені в основу системи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури.

Системні дослідження у напрямку формування у майбутніх учителів фізичної культури високого рівня культури здоров'я були зосереджені на пошук наукових засобів, за допомогою яких можна проаналізувати цілісність досліджуваного об'єкта та схарактеризувати властивості, ознаки, які роблять об'єкт цілісною системою. Тобто, для того, щоб всебічно розвивати професійну діяльність до формування культури здоров'я у студентів, необхідно опанувати ідею про співвідношення цілого і частини та вивчити її внутрішню будову, встановити її компоненти, функції, виявити ті чинники, завдяки яким вона існує як цілісна і буде виявляти себе як відносно самостійна.

Головними чинниками системи формування культури здоров'я студентів факультетів фізичного виховання є принципи, які розглядаємо у якості «початку, основи, підвалини діяльності» [5]. У статті І. Маріонди та Е. Сивохопа наведено таке бачення принципів як: «узагальнена система вимог, які охоплюють усі аспекти навчально-виховної роботи у конкретному напрямі» [6, с. 63]. У своєму дослідженні загальнонаукові принципи розуміємо як стрижневі положення, яких необхідно дотримуватися у формуванні культури здоров'я студентів факультетів фізичного виховання, що визначають методологічну спрямованість усієї діяльності та допомагають майбутнім фахівцям усвідомити цінність здоров'я.

Зупинимось на виокремленні спектру принципів, які складають основу формування культури здоров'я студентів факультетів фізичного виховання. Відзначимо, що у цьому питанні існують різноманітні погляди та позиції науковців. Так, цікавим вважаємо позицію Л. Сливки, що доцільно «реалізувати в університетській підготовці майбутніх учителів низку принципів, як-от: відкритості (систематичне наповнення, оновлення, удосконалення знань про методику здоров'яорієнтованої освіти), плюралізму (уможливорює варіативність «авторського» підходу викладача до організації занять на основі інваріативного змісту програми дисциплін), принцип компаративізму (дозволяє порівнювати вітчизняну теорію та практику здоров'язбережувального виховання із зарубіжними надбаннями у цій сфері, що стає підґрунтям для об'єктивної оцінки досвіду українських теоретиків і практиків)» [7, с. 246].

До переліку принципів формування валеологічного світогляду І. Маріонда та Е. Сивохоп віднесли такі: цілеспрямованість валеологічного виховання; поєднання керівництва з боку педагогів з ініціативою й валеологічною самодіяльністю студентів; повага до особистості, поєднана з розумною вимогливістю до неї; опора на позитивне в людині; систематичність і послідовність валеологічної освіти; єдність валео-педагогічних вимог різних соціальних інститутів; єдність валеологічної свідомості й поведінки; природовідповідність; культуровідповідність; народність; етнізація [6, с. 63]. Наведений перелік принципів вважаємо доволі цікавим, хоча й визнаємо, що поряд із специфічними принципами автори наводять й загальнонаукові принципи. Тому таке наукове бачення не можемо взяти за основу у нашому дослідженні питань формування культури здоров'я в майбутніх учителів фізичної культури.

Проведений ретроспективний аналіз проблеми конкретизації сукупності загальнонаукових принципів дозволив виокремити необхідний і достатній, на наш погляд, спектр загальнонаукових принципів як: науковості, безперервності та професійної спрямованості, міжпредметних зв'язків, систематичності та послідовності, доступності, свідомості й активності, координації, гуманізації, рефлексивності. Ця сукупність принципів, з нашої точки зору, в умовах організації освітнього середовища у ВНЗ, які готують фахівців фізичного виховання є достатньою для формування кваліфікованого фахівця-професіонала учителя фізичної культури, що володіє високим рівнем професійної культури у цілому та має сформовані усі показники культури здоров'я відповідно до сучасних вимог ринку праці педагогічних кадрів. Вважаємо, що представлені принципи також дозволять забезпечити високий ступінь стандартизації освіти в галузі фізичного виховання, можливості створення багаторівневих програм навчання на різних ступенях професійної підготовки в рамках освітнього середовища ВНЗ.

Принцип науковості означає опору на науку як на джерело системи законів, закономірностей, понять, фактів про здоров'я у цілому та про культуру здоров'я зокрема, і виявляється, насамперед, у відборі конкретного навчального матеріалу. На основі цього принципу усі розроблені програми навчальних предметів повинні охоплювати основи змісту освіти

відповідно до вимог Державних стандартів, а також передбачати такі завдання: показувати майбутнім фахівцям перспективи високого рівня культури здоров'я, здатність науки розкривати об'єктивну істину на основі пізнання сутності, глибоких внутрішніх зв'язків явищ і оволодіння теоріями.

У практичному аспекті ми прагнули також, щоб принцип науковості знайшов своє відображення і в методах навчання. Найбільшою мірою він реалізується при раціональному поєднанні методів навчання з методами самої науки (спостереження, експеримент, висування і обґрунтування гіпотез, моделювання, аналіз, синтез, індукція, дедукція). Наразі методи науки міцно входять і в педагогічний процес, що підсилює дослідницьку діяльність в професійній підготовці майбутніх учителів фізичної культури та забезпечує розвиток творчих здібностей студентів під час непевного процесу формування у них високого рівня культури здоров'я засобами фізичного виховання.

Принцип безперервності та професійної спрямованості освіти розглядався нами як фундаментальний принцип стратегії розвитку, формування і виховання особистості протягом усього періоду навчання, досягнення особистістю відповідно до її інтересів, потреб і здібностей вершин фахової майстерності в професійній діяльності як учителя фізичної культури. У найбільш загальному контексті професійна спрямованість передбачає взаємодію цілей, змісту, форм, методів, засобів, які використовуються в освітньому процесі, з характером і змістом різних видів діяльності, що становить сутність професії учителя фізичної культури, що володіє високим рівнем культури здоров'я.

У нашому баченні, саме безперервна професійна підготовка створює можливість опанувати певний фах (спеціальністю) у структурі безперервної освіти, пройти всі стадії навчання: початкове (профіль) – середню професійну – підвищений рівень – вищу професійну освіту, а також отримати при цьому ОКР «бакалавр» та «магістр». Принцип безперервності та професійної спрямованості націлений на забезпечення неперервності особистісного та професійного розвитку в процесі оволодіння професією. Це відбувається шляхом наповнення змісту освіти, процесу навчання професійно спрямованими поняттями, категоріями, засобами і способами формування знань, умінь, навичок, цінностей і норм поведінки у сфері культури здоров'я. У цілому цей принцип конкретизує об'єкти, предмети і явища в зв'язку з об'єктивними потребами і специфічними особливостями професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури.

В основі принципу міжпредметних зв'язків стосовно організації освітньої діяльності в умовах формування культури здоров'я студентів факультетів фізичного виховання лежить ідея виявлення інваріанту змісту організації освітньої діяльності для різних ступенів освіти за рахунок інтеграції знань, що призводить до сутнісних змін в їх структурі на основі взаємодії наук. Необхідним є виділення трьох рівнів міжпредметності: загальнонаукового, міждисциплінарного і внутрішньодисциплінарного. Загальнонауковий рівень передбачає єдність соціальних, економічних, логіко-пізнавальних, лінгвoseмантичних, педагогічних, психологічних, фізіологічних, науково-технологічних, професійних факторів, втілених в професійно-кваліфікаційних характеристиках на певних ОКР рівнях, які може здобути майбутній учитель фізичної культури. Під час реалізації міждисциплінарного рівня акцент наголошують на якості системотвірних факторів в теорії побудови стандартів, функцій і принципів структурування змісту окремих дисциплін для різних ОКР, розглядаючи їх в рамках професійної підготовки. Внутрішньодисциплінарний рівень передбачає доведення освітніх процесів від закономірностей загальних до часткових, що забезпечує зближення змісту професійної діяльності в різних професійних полях.

У найбільш загальному контексті принцип міжпредметних зв'язків дає змогу налагодити взаємодію категорій, понять, явищ і процесів, що розглядаються різними науками, навчальними дисциплінами, що мають спільні взаємозв'язки. Так, на загальному методологічному рівні взаємодія забезпечується шляхом синтезу в навчальних предметах, в педагогічних процесах на основі міжпредметних зв'язків.

На основі впровадження принципу систематичності та послідовності можна забезпечити цілісність побудови і взаємозв'язок окремих підсистем (коледж – ВНЗ – післядипломна освіта). Він базується на послідовності та поєднанні теоретичного та практичного навчання, навчально-пізнавальної та навчально-практичної діяльності. Цей принцип передбачає взаємозв'язок в обґрунтуванні нових типів професійних освітніх установ, в створенні технологій професійного

навчання майбутніх учителів фізичної культури з високим рівнем культури здоров'я. У нашому баченні, такий принцип має безкомпромісне значення при обґрунтуванні змісту професійної освіти, розробці педагогічної системи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури. Системність та послідовність виявляється в окремих процесах, явищах загальної та диференційованої частин, інваріантних (що залишаються незмінними при певному перетворенні) і варіантних (видозмінюються, що відображають відмінності у виконанні завдання, плану) компонентів.

Відзначимо, що принцип доступності передбачає розчленування навчального процесу на структурні елементи (операції) і забезпечує їх тиражування з метою масового впровадження в практику. На основі цього принципу пройшов поділ навчально-виховного процесу на стадії, цикли, закінчені етапи навчання, що дають можливість після завершення навчання отримати документ про освіту та кваліфікацію для працевлаштування в разі потреби і продовжити освіту в необхідних ситуаціях. Доступність виражається в єдності інтердисциплінарної взаємодії, логічному синтезі філософських, соціально-економічних, природничо-наукових, спеціальних, технологічних знань про здоров'я та культуру здоров'я. Даний принцип доцільно реалізовувати в процесі практичного навчання майбутніх учителів фізичної культури в системі професійної підготовки, а також в побудові навчальних предметів.

У процесі дослідження ми врахували доцільність впровадження принципу свідомості та активності, який спрямований на самостійний вибір вектору руху студентів факультетів фізичного виховання в освітньому просторі. Цей принцип передбачає, що для забезпечення студентів усвідомленого руху в освітньому просторі необхідно створити технології «стикування» професійних освітніх програм, різних спеціальностей і різних ступенів, рівнів між собою.

У найзагальнішому сенсі принцип координації означає впорядкування, узгодження, приведення до ладу практичних дій та складових частин. Сутність його полягає в забезпеченні цілісності процесу формування культури здоров'я та обумовлює взаємозв'язок. Він передбачає узгодження діяльності всіх суб'єктів навчання і націлений на координацію роботи всіх складових ланок освітнього процесу. Цей принцип дозволяє чітко визначити мету діяльності викладача, послідовність і логічність її досягнення під час планомірної роботи. Він має на меті зіставлення цілей, ресурсів, форм, методів і результатів діяльності до формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури. У процесі професійної підготовки студентів факультетів фізичної культури, саме координація призведе до отримання універсальних знань, способів діяльності та їх об'єднання в професійні компетенції. Координація розвиває свободу мислення, формує творчі здібності майбутніх учителів фізичної культури.

Як відомо, педагогічний сенс принципу гуманізації зумовлений двома чинниками. По-перше, гуманізм складає фундамент взаємин і взаємодій між усіма суб'єктами освітнього процесу упродовж формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури у процесі неперервної професійної підготовки. По-друге, цей принцип передбачає гуманізацію всього освітнього процесу, його цілей, методів, засобів взаємодій на всіх етапах професійного становлення майбутнього учителя і призводить до створення максимально сприятливих умов для розкриття і розвитку здібностей фахівця. Отже, практична роль цього принципу полягає в тому, що він розкриває філантропію професійної підготовки як процесу здобування знань і досвіду, в якому відповідальність за результати навчання розподіляється між учасниками цього процесу (викладачами та студентами). Причому студент бере на себе зобов'язання активно використовувати всі наявні можливості для засвоєння і застосування знань, перетворюючи їх в компетенції.

Принцип рефлексивності важливий в процесі професійної підготовки майбутніх учителів фізичної культури, яким притаманний високий рівень культури здоров'я, оскільки він вимагає від студентів вміння спиратися на власний досвід в процесі пізнання, і становить емпіричну основу формування професійної позиції щодо даного виду діяльності. У процесі рефлексивного аналізу і самооцінки своїх дій і діяльності студенти, звертаючись до свого життєвого досвіду, переносять його в сферу професійної діяльності, знайшовши шлях саморозвитку, коригування своєї поведінки, діяльності, відносин в процесі навчання. Визначення майбутніми учителями фізичної культури траєкторії власного розвитку і професійного зростання в процесі професійної діяльності є основним механізмом осмислення власних успіхів та невдач. Цей принцип дозволяє координувати самоорганізацію студентів факультетів фізичного виховання через осмислення

себе і своєї діяльності. Він забезпечить формування у студентів культури здоров'я на основі гнучкості.

У процесі дослідження встановлено, що на основі загальнонаукових принципів можна удосконалити освітній процес під час формування у студентів високого рівня культури здоров'я, а також чітко сформулювати вимоги до змісту, форм та методів організації системи формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури в процесі неперервної професійної підготовки. Загальнонаукові принципи відображають специфіку практичної діяльності щодо формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури у процесі неперервної професійної підготовки. Причому порушення вимог принципів, або їх ігнорування не лише суттєво знизить ефективність освітнього процесу у ВНЗ, а й руйнуватиме його основи. Тобто, принципи, які вважаємо за доцільне покласти в основу реалізації системи формування культури здоров'я студентів факультетів фізичного виховання, визначають мету, спрямованість, зміст та безпосередню організацію цього процесу, що охоплює усі теоретико-методологічні аспекти.

Перспективи подальших досліджень будуть спрямовані на визначення специфічних принципів, що матимуть вплив на формування культури здоров'я майбутніх учителів фізичної культури та механізмів їх практичного впровадження.

1. Концепція Загальнодержавної програми «Здоров'я 2020: український вимір» на 2012-2020 рр. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1095.9378.0>
2. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України]; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
3. Мойсеюк Н. С. Педагогіка : навч. посіб. / Н. Є. Мойсеюк. – К., 2003. – 615 с.
4. Слостенін В. А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Слостенін, Г. И. Чижакова. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
5. Гуменюк С. В. Фахова підготовка майбутніх учителів фізичної культури засобами інноваційних технологій – вимога часу / С. В. Гуменюк // Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». – 2016. – Випуск 2 (39). – С. 68-70.
6. Маріонда І. І. Загальний теоретико-методологічний аналіз педагогічних принципів формування валеологічного світогляду студентів // І. І. Маріонда, Е. М. Сивохоп // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології / Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Вип. 1 (12). – Херсон : Грін Д. С., 2015. – Т. 5. – С. 61-65.
7. Сливка Л. В. Інтеграція матеріалів польської педагогічної літератури із практикою підготовки майбутніх вчителів до здоров'язбережувального виховання / Л. В. Сливка // Психологічна культура вчителя в контексті викликів сучасності : збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (Тернопіль, 5-6 квітня 2017 р.) / укладачі : В. Є. Кавецький, А. В. Вихрущ, О. Я. Жизномірська, Т. Г. Дідух. – Тернопіль : СМП «Тайп», 2017. – С. 244-246.

Мосейчук Ю. Ю. Практические аспекты реализации системы формирования культуры здоровья студентов факультетов физического воспитания.

В статье акцентируется внимание на необходимости разработки и внедрения в образовательный процесс системы формирования культуры здоровья будущих учителей физической культуры в процессе непрерывной профессиональной подготовки. Обосновывается необходимость использования общенаучных принципов в профессиональной подготовке будущих специалистов. Проанализировано своеобразие и содержание общенаучных принципов как основы при формировании высокого уровня культуры здоровья у будущих учителей физической культуры.

Ключевые слова: научные подходы, система, профессиональная подготовка, культура здоровья, будущие учителя физической культуры.

Moseichuk Yu. Yu. Scientific principles of Realization of Students' Health Culture Formation of the Faculties of Physical Education: Practical Aspects and Perspectives.

The article focuses on the need to develop and introduce into the educational process the system of forming the health culture of future teachers of physical education in the process of continuous vocational training. The necessity of using general scientific principles in the training of future specialists is highlighted. Their importance is substantiated in the course of the study. The author analyzes the essence and content of general scientific principles during the formation of a high level of health culture among future teachers of physical education.

Key words: scientific approaches, system, vocational training, health culture, future teachers of physical education.

УДК 37.091:[005.336.2:629.5]

**ПЕДАГОГІЧНИЙ ДОСВІД
ФОРМУВАННЯ БАЗОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
ІЗ СУДНОВОДІННЯ В ПРОЦЕСІ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

М.О. Мусоріна

здобувач,

Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

У статті узагальнено педагогічний досвід організації процесу формування базових компетентностей із судноводіння в процесі профільного навчання. Опрацьовано жорсткі, кількісно і якісно обґрунтовані, регламентовані вимоги ІМО (міжнародної морської організації), які підсилюють потребу в обов'язковій широкодіапазонній підготовці фахівців, зокрема в умовах профільного навчання старшокласників у загальних навчальних закладах.

Ключові слова: старшокласники, базові компетентності, судноводіння, профільне навчання, вимоги ІМО, підготовка судноводіїв, специфіка професійної діяльності судноводіїв, безпека судноплавства, англомовна технічна компетентність.

Надзвичайно велика кількість і різноманітність державних та міжнародних вимог щодо забезпечення безпеки на судах, які відрізняються багатьма параметрами підсилює проблему та вказує на необхідність здійснення неперервного підвищення базових компетентностей судноводіїв. З часом означені вимоги підсилюються новими потребами практичної дійсності, а тому всі морські країни зобов'язані нівелювати невідповідності у системах освіти.

Як відомо, ІМО також постійно приймає нові директиви, установки та нормативні акти, що за своєю сутністю спрямовуються на підвищення безпеки. Це в свою чергу породжує або підсилює питання підвищення рівня знань судноводіїв в області англійської мови, розв'язання якого також можна розпочати в умовах профільного навчання в загальних навчальних закладах. До того ж жорсткі, кількісно і якісно обґрунтовані, регламентовані вимоги, які строго прописані морськими конвенціями і резолюціями, постійно змінюються та доповнюються в умовах технологізації морських галузей та автоматизації діяльності екіпажів. Вони також підсилюють потребу у обов'язковій широкодіапазонній підготовці, зокрема в умовах профільного навчання старшокласників. Для майбутніх судноводіїв організація профільного навчання в загальних навчальних закладах надає можливість постійного підвищення професійного конкуренто спрямованого рівня, системного оновлення і корекції їхньої професійної підготовленості у неперервних умовах оновлення технічного потенціалу та матеріального оснащення морської галузі. Наголосимо, що для судноводіїв, більше ніж для інших фахівців морських спеціальностей, є обов'язковою «ступінчаста підготовка, починаючи з посад практикантів (кадетів), матросів, стажерів та осіб судноводійного командного складу різних рівнів» [9, с. 45], яка включає формування базових компетентностей старшокласників із судноводіння в процесі профільного навчання. Профільне навчання є пропедевтичним етапом професійної підготовки шляхом поглиблення, розширення і оновлення професійних знань, умінь і навичок.

Мета роботи: узагальнити педагогічний досвід організації процесу формування базових компетентностей старшокласників.

Структура навчання формування базових компетентностей старшокласників із судноводіння в процесі профільного навчання передбачає можливість започаткування особистого портфоліо кожного учня, а саме набуття здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах своєї спеціальності. Одним із завдань формування базових компетентностей старшокласників із судноводіння в процесі профільного навчання є підготовка учнів до самостійного навчання впродовж усього життя. Сформувати таку якість означає озброїти учня навичками й вміннями самостійної діяльності, навчити його самостійно поповнювати, уточнювати, критично переоцінювати свої технічні знання з метою їх подальшого розвитку та використання в професійних інтересах. У зв'язку з викладеним вище, актуальною стає проблема формування у слухачів навичок та вмінь самостійної роботи з іншомовним текстовим матеріалом технічного змісту.

Слід зауважити, що методом навчання називають спосіб організованої, взаємопов'язаної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу (викладачів та курсантів), яка спрямовується

на вирішення освітніх завдань (М. Алексюк, Б. Ананьєв, Ю. Бабанський, В. Бондар, Л. Виготський, В. Давидов, П. Гальперін, Л. Занков, О. Савченко, М. Скаткін, А. Леонтєв, І. Лернер, М. Махмутов, В. Паламарчук, І. Підласий, С. Рубінштейн та ін.). Частковим явищем методу навчання є прийом навчання, який цілеспрямовано застосовується, наприклад, для активізації уваги курсантів, підготовки до самонавчання, формування уміння самостійної роботи. Розпізнають категоріальний розподіл методів навчання, зокрема, за [7] (Мал. 1): дидактичними завданнями, що потребують розв'язування на відповідному етапі процесу навчання (М. Данилов, Б. Єсіпов); джерелами передавання та природою сприйняття інформації (С. Петровський, Е. Талант); характером пізнавальної діяльності (М. Скаткін, І. Лернер) та на основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань.

Інтеграційним поштовхом до появи та розвитку традиційних та інноваційних методів стає прогрес у науці, техніці, інформатизації та технологізації суспільства. У розробленні системи, а саме виборі методів профільного навчання зі спрямуванням на формування базових компетентностей старшокласників із судноводіння надалі будемо керуватись вище викладеними досвідом науковців та науковими позиціями Ю. Бабанського, що пропонує вирізняти три інтегровані групи методів навчання, кожна з них передбачає, у свою чергу, розгалуження на кілька класифікацій.

| | |
|--|---|
| За дидактичними завданнями, що потребують розв'язування на відповідному етапі процесу навчання (М. Данилов, Б. Єсіпов) | оволодіння знаннями |
| | формування умінь і навичок |
| | застосування отриманих знань, умінь і навичок |
| За джерелами передавання та природою сприйняття інформації (С. Петровський, Е. Талант) | словесні |
| | наочні |
| | практичні |
| За характером пізнавальної діяльності (М. Скаткін, І. Лернер) | пояснювально-ілюстративні |
| | репродуктивні |
| | проблемного викладу |
| | частково-пошукові |
| | дослідницькі |
| На основі внутрішнього логічного шляху засвоєння знань | індуктивний |
| | дедуктивний |
| | традуктивний |
| | аналітичний |
| | синтетичний |
| | порівняння |
| | узагальнення |
| | конкретизації |
| виділення головного | |

Мал. 1. Категоріальний розподіл методів навчання

В основу виокремлених груп дидакт покладає (Мал. 2) [5]: організацію та реалізацію навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання і мотивацію навчально-пізнавальної діяльності; контроль і самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності. На підставі з'ясованого та викладеного системою профільного навчання зі спрямуванням на формування базових компетентностей старшокласників із судноводіння повинна враховуватись специфіка професійної діяльності судноводіїв: певний ризик для життя, неперервні масштабні зміни на ринку праці, динамічний інноваційний розвиток технічного оснащення, що спричиняє постійне поповнення глосарію з англійської мови тощо.



Мал. 2. Групи методів навчання (за Ю. Бабанським)

Обов'язковість підвищення рівня знань з англійської мови в технічній галузі, вказує на потребу систематизації мовленнєвих спрямувань [10; 1; 4]. Привертає увагу їх розподіл на три класи, здійснений Р. Робінсон [3]: англійська мова для спеціальних цілей (*англ.* English for Specific Purposes – ESP); навчальних/академічних цілей (*англ.* English for Academic Purposes – EAP); для професійних цілей (*англ.* English for Occupational Purposes – EOP).

Услід за О. Демченко, ми будемо вживати термін «англійська мова для морських цілей» (*англ.* English for Marine Purposes – EMP). Відомі фахівці цього лінгвістичного напрямку (A. Glover, E. Johnson, D. Kalogjera, B. Pritchard, P. Strevens, P. Trenkner, F. Weeks) вважають, що з мовознавчої позиції цей різновид мовлення відноситься до професійно орієнтованої англійської мови, що рекомендована морським товариством до використання фахівцями морської галузі [5]. Узагальнюючи думку дослідників конкретизуємо, що EMP використовується у морському середовищі [2] в процесі судноводіння у морському середовищі (на борту судна, в порту тощо) при обміні радіотелефонними чи електронними повідомленнями тощо.

Питання різниці між EGP (англійської для загальних цілей) та ESP (англійської для спеціальних цілей) було вирішено в літературі, в теорії та на практиці. Hutchinson і Waters стверджують, що немає жодної різниці між ними в теорії; проте, є величезна різниця у практиці. ESP відрізняється від EGP в тому сенсі, що вивчені слова і речення предмету відносяться до конкретної області чи дисципліни. У нашому випадку Навігація, Морська інженерія та предмети/теми належать до загальної англійської та загальної морської англійської. Базові підходи та принципи розробки навчальних матеріалів мають наступне значення: а) оригінальні джерела матеріалів та їхня мінімальна адаптація; б) лінгвістичний аналіз використовується для представлення та пояснення професійних понять та фактів; в) розширення навичок студентів включає пошук різних джерел інформації з предмету: підручники різних авторів, Інтернет, додаткові матеріали; г) розширення матеріалів для студентів з різних мовних професійних рівнів.

Спеціалісти з MET (Морська освіта та підготовка) розробили «Критерій оцінювання морської англійської STCW» (C. Cole, P. Trenkner), який включає дескриптори рівнів компетенцій ME тільки для співробітників. Студенти 1-го та 2-го років MET не відносяться до них. Так, морська англійська для початківців залежить від стратегії відділів ESP та доступності сучасних навчальних матеріалів. Як було вказано раніше, «рання спеціалізація» – це методологічний принцип, який припускає можливість об'єднання ESP та EGP для ME початківців для удосконалення мови студентів.

Детальні та глибокі дослідження теоретичних основ та практичного досвіду навчальних закладів морського профілю переконливо доводять, що ефективне виконання професійних завдань судноводіями може бути вирішене за умови сформованості ключових компетентностей. Випускники морських навчальних закладів повинні на високому рівні застосовувати EMP під час здійснення службових обов'язків, з метою забезпечення безпеки судноплавства. Це, у свою чергу, спонукає до розроблення системи наукових, взаємопов'язаних профільно та особистісно-зорієнтованих підходів, цілепокладанням якої є формування англійської технічної компетентності – знань, умінь та навичок в технічній галузі та мовленнєвій площині – розвитку колінарних співнаправлених векторів: компетентності в галузі техніки та іншомовного спілкування.

У розробленні авторської автентичної системи слід передбачати спрямованість на розвиток професійних якостей особистості, потребу постійного творчого пошуку, накопичення іншомовних технічних знань, їх самостійного використання у професійній діяльності. Одним зі підходів до рішення окресленої проблеми є активізація творчої діяльності старшокласників через створення відповідного науково-дослідницького середовища, в якому відповідний рівень базових компетентностей із судноводіння досягається лише за умов, коли виникає і реалізується потреба їх вмотивування до професійного вибору та самовдосконалення. Отримані учнями ЗУН, прогресивні зміни в його розвитку, з одного боку, стануть результатом їх різнопланового ділового спілкування, з іншого – продуктом їх навчально-пізнавальної і творчої діяльності. Науково-практичною основою дослідження формування базових компетентностей старшокласників із судноводіння в процесі профільного навчання можуть бути процесуальні підходи, які відображають структуру й динаміку діяльності судноводіїв, у тому числі потреби та цінності, тобто творчий, психологічний аспект їх підготовки [17, с. 108] (Табл. 1).

Таблиця 1.

Взаємодія організаційно-процесуальних і особистісних структур у процесі професійної підготовки студентів (за О. Дягілевою) [17, с.109].

| Зовнішня організаційно-процесуальна структура | Внутрішня структура якостей особистості |
|--|--|
| 1. Профорієнтація, базова професійна освіта (мета і результат: інтерес до професійної діяльності) | а) мотивація оволодіння професією; б) профвідбір: знання, уміння, навички; в) здібність до певного виду діяльності. |
| 2. Спеціальна і фахова підготовка (мета й основний результат: нова якість – компетентність) | а) компетентність: знання, уміння, навички; б) інтерес і потреба у творчій діяльності; в) формування творчого професійного мислення; г) естетичні почуття, смаки, ідеали. |
| 3. Діалогова взаємодія-спілкування в системі «викладач-студент» (мета й основний результат: установка на самопізнання і самовдосконалення) | а) установка на створення позитивного емоційного фону навчально-виховного процесу; б) потреба у самовдосконаленні; в) установка на самопізнання, рефлексія знань і досвіду. |
| 4. Практика (результат: установка на розвиток професіоналізму) | а) самоактуалізація, самопізнання, самоідентифікація, установка на професійну діяльність; б) рефлексія знань і досвіду; в) емпатія і відчуття відповідальності. |
| 5. Самостійна творча діяльність у контексті теорії тендеру (результат: високий рівень професійної культури, професіоналізму і установка на неперервну професійну освіту) | а) розвиток професійної майстерності; б) розвиток професійної рефлексії; в) реалізація професіоналізму в підприємницькій діяльності; г) лідерство. |

Апріорі фахові компетентності майбутнього судноводія потребують обов'язкової практичної й тренажерної підготовки. Саме тому навчальне середовище загальних навчальних закладів повинно включати сучасне технічне обладнання, наприклад, навчальні технічні лабораторії, тренажерні бази тощо.

Зазначене підсилюється положеннями «Загальних вимог до присвоєння звань і процедура присвоєння звань особам командного складу морських суден», які декларують, що «особи командного складу морських суден під час підтвердження звання та присвоєння чергового звання (за винятком присвоєння чергового звання протягом одного року після закінчення схваленого морського вищого навчального закладу) проходять підготовку за відповідною програмою післядипломної освіти (підвищення кваліфікації) у схвалених морських вищих навчальних закладах третього або четвертого рівня акредитації» [1].

Документ укріплює ідею про те, що у програмах профільного навчання старшокласників першочерговим є врахування змінності та динаміки національних та міжнародних вимог щодо безпеки судноплавства і різних удосконалень стандарту компетентності, який визначає Кодекс ПДНВ. Одеська національна морська академія має найсучаснішу навчально-тренажерну базу, унікальні лабораторії з порятунку на воді, з роботи з великоваговими вантажами, боротьби з

пожежами і кріплення контейнерів, в яких кожен курсант має можливість отримати необхідні фахові навички. Потужним підсиленням цього напрямку є створення чотирьох Інтернет-кабінетів дистанційного навчання, спеціалізованої лабораторії електроприводу й електротехніки та тренажера ЕКДІС «Капітанський місток» тощо [14]. У свою чергу, з метою поліпшення якості підготовки морських фахівців Херсонська державна морська академія активно залучає іноземних роботодавців до участі у розробці навчальних програм, плануванні та організації проходження практики, вирішенні питань щодо надання першого робочого місця та забезпечення гарантії кар'єрного зростання.

Позитивні результати отримано від спільної діяльності з компанією Marlow Navigation, німецьким державним інвестиційним фондом DEG, Бременським університетом прикладних наук, Академією шведського клубу, Міжнародним морським тренажерним трестом, індійською компанією з виробництва тренажерів Applied Research International, ірландською компанією-виробником тренажерів з безпеки SEFtec. «Важливою складовою координації інтересів академії та іноземних партнерів є створення спільної з компанією Marlow Navigation навчально-методичної лабораторії на базі сучасного судна WARNOV JUPITER. Ця лабораторія допомагає колективу академії відпрацьовувати безпосередньо з роботодавцями змістову частину теоретичної і тренажерної підготовки курсантів академії до виробничої діяльності на судні» [13].

Необхідність максимального дотримання міжнародних та національних стандартів щодо рівня кваліфікації персоналу морських, річкових та маломірних суден також підсилює вимоги до навчально-тренажерних закладів, «які повинні організувати свою діяльність відповідно до вимог міжнародних конвенцій, кодексів, та національних нормативних документів, які стосуються безпеки судноплавства» [15].

Навчання з професії «Судноводій малотоннажного судна» включає предмети загально-професійної підготовки, професійно-теоретичної підготовки (основи судноводіння, морська практика, організація служби на судах і забезпечення безпеки мореплавання, боротьба за живучість суден і особисте виживання на морі, охорона навколишнього середовища, морехідні прилади та інструменти, двигуни внутрішнього згорання та допоміжні механізми і їх експлуатація, технічні засоби судноводіння, теорія і устрій судна, електротехніка і електрообладнання суден, охорона праці) та професійно-практичну підготовку [11]. В Україні підготовка судноводіїв у вищих навчальних закладах морського спрямування здійснюється за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями [12] (Табл. 2).

Таблиця 2. Напрямок та спеціальності, за якими здійснюється підготовка судноводіїв

| Напрямок | Спеціальність |
|--------------------------------------|---|
| 1003 Судноводіння і енергетика суден | Судноводіння 5.100203 6.100300 7.100301 8.100301 |
| | Експлуатація суднових енергетичних установок 5.100302 6.100300 7.100302 8.100302 |
| | Експлуатація енергетичних установок на морських і внутрішніх водних шляхах Судноводіння та експлуатація морських рибпромислових суден 5.100303 |
| | Технічне обслуговування суднових енергетичних установок 100305 |

Сучасними дидактами ще не вироблено стратегії щодо рішення ряду задач: «коли треба розпочинати навчання майбутніх фахівців морського флоту, їх професійного мовлення і професійно орієнтованого спілкування – на початковому чи наступних етапах вивчення ними курсу іноземної мови; яким чином у змісті навчального курсу іноземної мови повинні поєднуватися спеціальна (морська) й побутова тематики; який характер мусить носити навчання усної професійної іншомовної лексики з опорою на раніше вивчений мовний матеріал соціально-побутової, суспільної та соціокультурної сфер комунікації; якими повинні бути основні схеми взаємодії викладача з майбутніми фахівцями морського флоту в межах реалізації засад комунікативного підходу до вивчення іноземної мови» [8; 11].

Проведені нами дослідження показують, що, не зважаючи на багатоаспектність та різнобічність досліджень та практичного досвіду наукових робіт, в яких висвітлюються особливості підготовки майбутніх судноводіїв, багато проблем в цій площині залишились поза

увагою. Нерозв'язаними та не з'ясованими до кінця залишаються проблеми, які породжуються постійно змінними вимогами до професійних компетентностей судноводіїв, динамікою умов їхньої професійної діяльності. Вони породжуються суперечностями між: міжнародними вимогами щодо здатності судноводіїв здійснювати професійну діяльність в умовах тісних інтернаціональних зв'язків та відсутністю методик, спрямованих на неперервну підтримку та підвищення рівня формування базових компетентностей із судноводіння; суспільним запитом на конкурентоздатних судноводіїв з високим рівнем технічної культури і недостатньою спрямованістю процесу підготовки старшокласників на формування базових компетентностей із судноводіння; визнанням важливості модернізації системи формування базових компетентностей старшокласників із судноводіння в процесі профільного навчання та нерозробленістю цілісного підходу до її реалізації.

Потребується розроблення моделі неперервної підготовки фахівців такого рівня, розпочинаючи цей процес, уже в загальних навчальних закладах або на профільних курсах чи спеціальних школах для старшокласників. Така модель має бути адаптованою, гнучкою та відкритою із врахуванням можливості її трансформації та інтеграції навчальних предметів і дисциплін, а також потреб майбутніх судноводіїв у використанні інноваційних досягнень міжнародного судноплавства. Варто зазначити, що її побудова потребує глибокого переосмислення змісту фундаментальних та професійно-орієнтованих знань; застосованих засобів та форм навчання; методик формування готовності (здатностей) учнів (слухачів), їх практичної реалізації та професійної компетентності. Вбачається потреба розроблення науково-педагогічного підґрунтя цього процесу та виявлення педагогічних умов формування базових компетентностей старшокласників із судноводіння в процесі профільного навчання.

1. 24x7 Learning – eLearning in India, eLearning in Bangalore, largest eLearning implementation in India, Solutions, Enterprise Solutions, Academic Solutions, LMS, Technology, Implementation, Services, Consulting, Consultation, Implementation Services, Products, Enable, Largest, eLearning, outsourcing, customized solutions, content, global markets, global markets, globally, Enterprises, Platform, Management Platform, Managed, Academic Solutions, Education Institutions, Red Herring, Asia, Digital Learning – 2009. – [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.24x7learning.com/methodology.html>
2. Blended_learning_contract_trainer_it_trainer_trainer_delivery_ilt_123.aspx Blended Learning Consulting / Consulting for Results. – February 2008. – [Electronic resource]. – Mode of access : http://www.seeoursite.org/consulting4results/blended_learning_consulting.htm
3. Robinson P. ESP today: A Practitioner's Guide / P. Robinson. – Hemel Hempstead: Prentice Hall International (UK) Ltd, 1991, xii + 146 pp.
4. Sailors and Marine Oilers. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.myplan.com/careers/sailors-and-marine-oilers/requirements-53-5011.00.html>
5. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. С. Андриенко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
6. Гуренкова О. В. Формування екологічної компетентності майбутніх фахівців водного транспорту в умовах кредитно-модульної системи навчання. Дис... на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 / О. В. Гуренкова // Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2009. – 23 с.
7. Жук Ю. О. Теоретико-методологічні проблеми формування інформаційного освітнього простору України / Ю. О. Жук // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 2. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.ime.edu-ua.net/em3/emg.html
8. Зайцева И. В. К вопросу о формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции у студентов неязыковых специальностей / И. В. Зайцева // Развитие иноязычной компетенции студентов университета неязыковых специальностей. – Оренбург : Оренбургская электронная библиотека, 2007. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://artlib.osu.ru/konf07/30.pdf>
9. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення // Головна. Педагогіка. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vuzlib.com/content/view/322/84/>
10. Олійник В. В. Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в освіті. Проект В. В. Олійника. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Інформаційні науки / В. В. Олійник. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dlearning.in.ua/ku/umo2>
11. Підготовка судноводіїв, багермейстерів. Освітньо-професійна програма підготовки молодшого спеціаліста-судноводія та область його професійної діяльності. Сайт Морехідний коледж технічного флоту Національного університету «Одеська морська академія» // Описание Судоводительской специальности. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.omctf.od.ua/about_sudvod.html

12. Про Міжнародну морську організацію Із сайту МЗС України. – Головна. Представництво при ІМО / Про Міжнародну морську організацію. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.mfa.gov.ua/ua/ukraine-imo/about-imo>
13. Роменський О. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності моряків крізь призму міжкультурної комунікації / О. В. Роменський // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології. – 2014. – Вип. 2. – С. 53-57.
14. Співаковський О. В. Управління ІТ вищих навчальних закладів: як інформаційні технології допомагають зробити управління ефективним : методичний посібник / [О. В. Співаковський, Д. Є. Щедросьєв, Я. Б. Федорова, Н. М. Чаловська та ін.]. – Херсон : Айлант, 2006. – 356 с.
15. Ткаченко Л. Комунікативна компетенція студентів – запорука професійного успіху / Л. Ткаченко // Лінгвометодичні концепції викладання іноземних мов у немовних вищих навчальних закладах України : зб. наук. ст. учасників Всеукр. наук.-практ. конференції. – К. : Вид-во Європ. ун-ту, 2003. – 583 с.
16. Укрморрічінспекція вживає заходів для підвищення якості підготовки членів екіпажів морських, річкових суден та судноводіїв малих/маломірних суден / Сайт Державної інспекції України з безпеки на морському та річковому транспорті Укрморрічінспекція. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sismit.gov.ua>
17. Яцишин Н. П. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Великій Британії (90-і роки ХХ століття): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н. П. Яцишин ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 1998. – 17 с.

Мусорина М. О. Педагогический опыт формирования базовых компетентностей по судовождению в процессе профильного обучения.

В статье обобщен педагогический опыт организации процесса формирования базовых компетенций по судовождению в процессе профильного обучения. Обработаны жесткие, количественно и качественно обоснованные, регламентированные требования ИМО (международной морской организации), которые усиливают потребность в обязательной широкодиапазонной подготовке специалистов, в частности в условиях профильного обучения старшеклассников в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: *старшеклассники, базовые компетентности, судовождение, профильное обучение, требования ИМО, подготовка судоводителей, специфика профессиональной деятельности судоводителей, безопасность судоходства, англоязычная техническая компетентность.*

Musorina M. O. Pedagogical Experience of the Formation of Basic Competencies on Navigation in the Process of Profile Training.

In this article we have summarized the teaching experience of the process of the formation of high school students' basic competencies on navigation during profile education. We have processed hard, quantitatively and qualitatively justified, regulated requirements of that IMO are strictly prescribed by the maritime conventions and resolutions, and which are constantly amended and supplemented in terms of marine branches and the automatization of the crew activities of they reinforce the need for mandatory wide-ranged training, particularly in conditions of profile training of senior pupils at secondary schools.

Key words: *high school students, basic competence, navigation, profile training, the requirements of IMO, training of navigators, the specificity of professional activity of navigators, navigation safety, English-speaking technical competence.*

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Плахотнік О.В.

УДК 378.22 : 376

АКТУАЛІЗАЦІЯ ІНТЕГРАТИВНИХ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНИХ І ПЕДАГОГІЧНИХ ЗНАНЬ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦЯ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Н.Г. Пахомова

доктор педагогічних наук, професор,

Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка

У статті висвітлено доцільність інтеграції медико-психологічних і педагогічних знань у процесі підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії. Розкрито сутність поняття «інтеграція». Представлено аналіз стану інтегративних процесів у системі підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти. Успішність інтеграції медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки можна забезпечити, впроваджуючи інтегративні дисципліни, спецкурси, спецсемінари у навчальний процес.

Представлені напрями реалізації інтеграції медико-психологічних і педагогічних складових при підготовці фахівця до роботи в умовах інклюзії.

Ключові слова: *інтегративна підготовка, професійна підготовка, медико-психологічні і педагогічні знання і уміння, інклюзивна освіта, корекційна робота.*

Реформування сучасної системи освіти України в напрямі розгортання інклюзивних тенденцій, дитиноцентрованої парадигми, реалізації компетентнісного підходу, які є визначальними в європейських освітніх системах і пов'язані з виконанням багатьох державних стратегічних документів щодо розвитку інклюзивної освіти в країні, зумовлено переосмисленням суспільством ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, визнанням їхніх прав на здобуття освіти в інклюзивному освітньому середовищі.

Першочерговим завданням розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, що закріплено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344 визначено потребу в розширенні практики інклюзивного та інтегрованого навчання у дошкільних, загальноосвітніх та позашкільних навчальних закладах для дітей та молоді з особливостями психофізичного розвитку.

Запровадження інклюзивного навчання, як сучасної моделі здобуття якісної освіти дітьми з особливостями психофізичного розвитку, що відкриває шлях до реалізації прав і можливостей кожної людини, передбачає не лише рівний доступ до навчання, виховання і реабілітації, але й потребує забезпечення кваліфікованими педагогічними кадрами.

Основними завданнями інклюзивного навчання, які повинні вирішувати навчальні заклади та освітні установи є забезпечення різнобічного розвитку дітей, реалізація їх здібностей; створення освітньо-корекційного і реабілітаційного середовища для задоволення освітніх потреб учнів з особливими освітніми потребами; створення позитивного мікроклімату в закладі з інклюзивним навчанням, формування активного міжособистісного спілкування таких дітей з іншими учнями; забезпечення диференційованого психолого-педагогічного і корекційного супроводу дітей з особливостями психофізичного розвитку; надання консультативно-просвітницької (психолого-педагогічний, медичний і юридичний аспекти) допомоги сім'ям, які виховують дітей з особливими потребами, залучення батьків до розроблення індивідуальних планів та програм навчання.

Отже, складність і багатогранність навчально-виховної діяльності в умовах інклюзивної освіти вимагає від корекційного педагога інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань та вмінь аналізувати патологічні явища психофізичного розвитку, психолого-педагогічні особливості психічного і мовленнєвого розвитку, що підвищує ефективність та результативність діагностичної, реабілітаційної, пропедевтичної, корекційної та консультативно-просвітницької діяльності. У зв'язку з цим, виникає необхідність формування нової генерації корекційних педагогів, які здатні надавати кваліфіковану допомогу особистості з порушеннями психофізичного розвитку у створенні умов для її успішної соціалізації та самореалізації, що передбачає педагогічну, медичну, психологічну та юридичну підготовку на рівні вимог сучасності.

Професійна підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є предметом наукових досліджень із філософії сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень та ін.),

опрацювання теоретичних і методичних засад неперервної професійної освіти (С. Гончаренко, Н. Ничкало, С. Сисоєва та ін.), дидактики та методики навчання у виші (А. Алексюк, В. Краєвський, І. Лернер, С. Миронова, О. Мороз, М. Носко, В. Олійник, А. Петровський, В. Синьов, М. Скаткін та ін.), вирішення проблем удосконалення організації навчального процесу (А. Алексюк, В. Бондар, Б. Гольдшмідт, М. Гольдшмідт, В. Зінкевичус, А. Казановський, Л. Костельна, В. Плохій, О. Попович, Дж. Рассел, Л. Романішина, В. Синьов, М. Чошанов, Н. Шиян, П. Юцявічене та ін.).

Дослідженню різних аспектів організації та вдосконалення корекційно-педагогічної і реабілітаційної роботи присвячені фундаментальні роботи зарубіжних і українських учених В. Бондаря, І. Дмитрієвої, М. Малофєєва, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Є. Синьової, В. Тарасун, Л. Фомічової, А. Шевцова, М. Шеремет та ін. Однак, незважаючи на значну кількість наукових праць, поза увагою дослідників залишається проблема інтеграції педагогічних, психологічних і медико-біологічних знань в процесі організації корекційного навчально-виховного і соціально-реабілітаційного процесу в умовах інклюзії. Відтак, особливого значення набуває оволодіння теоретичними знаннями і практичними вміннями застосовувати інтегративні медико-психологічні і педагогічні знання в умовах інклюзивної освіти.

Метою дослідження є аналіз інтегративної підготовки фахівця зі спеціальної освіти, як основи його готовності до роботи в умовах інклюзивної освіти.

Завданнями є: аналіз та обґрунтування змістової складової інтегративної підготовки корекційних педагогів та визначення необхідних передумов його професійного удосконалення і готовності до роботи в умовах інклюзії.

Термін «інтеграція» (лат. *integer* – цілий, *integratio* – відновлення, відбудова, заповнення, доповнення) означає «об'єднання в ціле, в єдність будь-яких елементів, відновлення будь-якої єдності» [1, с. 203]. У філософському енциклопедичному словнику «інтеграція» визначається як «сторона процесу розвитку, пов'язана з об'єднанням у ціле різнорідних частин і елементів» [2, с. 210].

У «Великому енциклопедичному словнику» термін «інтеграція» в широкому змісті застосовується: для характеристики процесу зближення і об'єднання наук, що відбувається поряд із процесом їх диференціації; як поняття, що означає стан пов'язаності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, а також процес, що призводить до такого стану [3]. «Енциклопедія освіти» визначає інтегративний підхід в освіті як підхід, що веде до інтеграції змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність, коли результатом інтегративного підходу в педагогіці можуть бути цілісні знання різних рівнів – цілісність знань про дійсність; про природу з тієї чи іншої освітньої галузі, предмета, курсу, розділу, теми [4, с. 356]. Влучно зауважує В. Сидоренко, що «поняття інтеграція поліфункціональне, яке має здатність у різних ситуаціях відігравати різну роль» [5, с. 92]. Відтак, інтеграцію слід розглядати і як процес об'єднання елементів, і як одержуваний при цьому результат.

Залежно від особливостей взаємодії й рівня інтегрованого змісту міждисциплінарних зв'язків, освітні системи поділяють на: 1) *інтегровані*, де елементи інтеграції використовуються епізодично і задаються ззовні; 2) *інтегральні*, що характеризуються гнучкою системою структурування змісту навчального процесу, модернізація елементів якого здійснюється не тільки за предметним і комплексним, а й за об'єктним і проблемним принципами; 3) *інтегративні*, які передбачають створення нового змісту (що виходить за межі існуючих предметів) і структури на основі різних типів – інтеграції зовнішньої і внутрішньої, змістової і процесуальної [6].

Інтеграцію медико-психологічної і педагогічної складових професійної підготовки фахівця спеціальної освіти, в контексті нашого дослідження, ми розуміємо як динамічний, безперервний, суперечливий процес, який потребує прогностичного підходу, врахування мотивації та особливостей параметрів знань, виявлення специфіки їх структурування, предметних й інтегрованих знань та передбачає застосування адекватних змісту форм, методів, засобів навчання. Інтеграція психологічних, педагогічних і медичних знань, як правило, пов'язана з узагальненням, ущільненням, концентрацією, які спричинені необхідністю покращення і полегшення зберігання, передачі, засвоєння і використання цих знань, а також з їх упорядкуванням, класифікацією, систематизацією, взаємопроникненням різних методів пізнання

і моделюванням, відтворенням цілісності складно організованих об'єктів.

Процес інтегрування передбачає відродження природних, об'єктивно існуючих зв'язків і перехід у нову якість (згідно з аксіомою Аристотеля: ціле більше суми його частин). Інтеграція в галузі гуманітарної освіти має об'єктивні філософські, психологічні, дидактичні, педагогічні передумови. Сьогодні не максимум знань, а їхня інтеграція, мобільність і вміння застосовувати їх при розв'язанні практичних завдань роблять фахівця спеціальної освіти здатним до корекційно-педагогічної діяльності в умовах інклюзивної освіти та інтегрованого навчання. Водночас, більшість учених убачає перспективу педагогічної освіти в побудові цілісного педагогічного процесу, що акумулює ідеї інтегративності професійної освіти. Підготовка кваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців, що є головним завданням сучасної системи професійної освіти в умовах ринкової економіки та впровадження європейської системи освіти, потребує глибокого аналізу стану інтегративних процесів у системі підготовки майбутніх фахівців спеціальної освіти.

Загальні вимоги до структури вищої педагогічної освіти та освітніх програм, умов їхньої реалізації, нормативів навчального навантаження та його максимального обсягу визначаються низкою документів (Законом України «Про вищу освіту»; листом МОН України від 11.03.2015 №1/9-120 «Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін» та ін.).

Основними вимогами є планування навчальних дисциплін і практик в обсязі трьох і більше кредитів ЄКТС, а їх кількість на навчальний рік не повинна перевищувати шістнадцяти (вісім на семестр). Аналіз переліку дисциплін і практик, наявних у навчальних планах підготовки бакалаврів зі спеціальностей «Корекційна освіта» до 2015 року (відповідно затверджених ОПП і ОКХ) засвідчив неможливість повного збереження всього переліку навчальних дисциплін в контексті виконання нових вимоги. Отже, організація навчального процесу у ВНЗ на засадах інтеграції набуває актуальності та є вимогою часу.

Інтеграція знань залежить від того, в якому типі навчального закладу вона здійснюється, і відіграє суттєву роль у формуванні професійних знань майбутнього фахівця. Поєднання медико-біологічних, психологічних і педагогічних знань передбачає взаємодію загальноосвітньої бази знань із професійно орієнтованими знаннями та фаховим навчанням. Однак на сьогодні ця взаємодія має найчастіше стихійний, випадковий характер і достатньо вивчена лише на рівні міжпредметних зв'язків.

Сучасний зміст професійної освіти, як зазначає С. Миронова, є затеоретизованим і часто відокремленим від реальної практики. Головним недоліком сучасної професійної освіти є недостатній або й низький рівень практичної підготовки до виконання професійної діяльності [7, с. 187].

Інтеграцію знань в процесі підготовки фахівців, згідно загальнопедагогічних досліджень проектування змісту освіти, можна розглядати з трьох позицій: 1) як педагогічну модель соціального замовлення; 2) як дидактичну модель навчальної дисципліни (програми і плани); 3) як навчальні матеріали (посібники, тексти лекцій, розробка окремих модулів, тем тощо) (В. Зверева) [8, с. 29].

Успішність інтеграції медико-біологічної, психологічної і педагогічної складових професійної підготовки можна забезпечити, впроваджуючи інтегративні дисципліни, спецкурси, спецсемінари у навчальний процес. Перераховані засоби спрямовані на формування у майбутніх педагогів діалектичного та інтегративного мислення; якостей цілісного бачення психолого-педагогічних явищ. Застосування інтегративного підходу до вирішення професійно-педагогічних завдань, органічно синтезують у собі навчальні та практичні педагогічні компоненти, що впливають на рівень усвідомленого і глибокого розуміння суті професійно-педагогічних категорій (понять, законів, теорій) як систем.

Організаційно-методичні засади навчального процесу в загальноосвітніх закладах орієнтовані лише на здорову дитину, з типовим психофізичним розвитком. Досвід впровадження інклюзивної освіти довів, що не всі педагогічні працівники та інші фахівці готові надавати якісну корекційно-педагогічну, соціально-реабілітаційну і психологічну допомогу дитині із обмеженими психофізичними можливостями. У зв'язку з цим, загострюється проблема якісної медико-біологічної, психолого-педагогічної підготовки педагогічних працівників до роботи в умовах інклюзії.

Учитель сучасної школи повинен бути обізнаним в питаннях особливостей фізичного і психічного розвитку особи із різним атиповим розвитком, вміти правильно оцінювати і враховувати данні комплексного (психолого-медико-педагогічного) обстеження, зону найближчого розвитку з урахуванням первинного порушення і вторинних відхилень, забезпечувати охоронний режим навантаження у корекційному навчально-виховному процесі, здійснювати індивідуальний підхід тощо.

У зміст підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії необхідно включати інтегративні знання, що необхідні для забезпечення успішної корекційно-педагогічної діяльності, уміння здійснювати індивідуальний і диференційований підхід при визначенні змісту, методів і засобів їх реалізації у процесі інклюзивного навчання осіб із різними порушеннями психофізичного розвитку. Педагог повинен:

- мати міцні теоретичні знання про особливості психічного і фізичного розвитку дітей різної нозології, про особливості організації корекційного навчально-виховного процесу з такими дітьми (принципи, зміст, методи і засоби та ін.), про специфіку корекційної роботи, перспективу найближчого розвитку та очікувані результати тощо;

- мати адекватну самооцінку власних досягнень, прагнути саморозвитку та самореалізації у професійній діяльності.

- володіти навичками організації навчально-виховного процесу на засадах індивідуального і диференційованого підходів з урахуванням діагностичних, прогностичних та навчально-корекційних завдань у процесі інклюзивного навчання дітей з різними пізнавальними можливостями.

- уміти працювати в команді фахівців різних галузей та залучати до співпраці батьків дітей із особливими освітніми потребами.

Відтак, виникає необхідність до перегляду структури і змісту підготовки компетентного фахівця до роботи в умовах інклюзії, що включає інтеграцію медико-біологічних, педагогічних і психологічних знань як передумови успішної інтеграції дітей із особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір.

Одним із напрямів реалізації інтегративної медико-біологічної, психологічної і педагогічної підготовки є введення у навчальний процес інтегративних дисциплін, зокрема нейропсихолінгвістика, діагностико-корекційний консалтинг тощо. Ці курси інтегрують медико-біологічні, нейрофізіологічні, психологічні, психолінгвістичні, педагогічні та управлінські концепції, синтезують в собі нейролінгвістичні, нейропсихологічні, психолінгвістичні, діагностичні, консультативні та інші знання, що сприяє узагальненню теоретичних знань і практичних умінь у процесі вирішення завдань попередження та подолання порушень психічної і мовленнєвої діяльності, організації і управління корекційно-педагогічним процесом.

Основне завдання курсів – науково-теоретична та практична підготовка до вивчення структури та функціонування мовлення в осіб з обмеженими психофізичними можливостями, врахування нейрофізіологічних механізмів у корекційному процесі, вироблення у студентів практичних умінь і навичок використання набутих знань у корекційній роботі, збільшення індивідуально-особистісного потенціалу кожного учасника корекційного процесу. Курси включають основні розділи цих дисциплін, які традиційно розглядаються у вітчизняній та зарубіжній нейропсихології, нейролінгвістиці, психолінгвістиці та менеджменті в спеціальній освіті.

В якості провідних напрямів викладання інтегративного курсу можна виділити наступні:

- використання принципу історизму (історико-генетичного підходу) при викладанні змісту понять, законів, теорії та сучасної природничо-наукової картини світу, що лежить в основі методології медико-психологічного і педагогічного знання;

- демонстрація єдності системи медичних, психологічних і педагогічних наук, зумовленої наявністю єдиного об'єкта вивчення – природи корекційно-педагогічного (освітньо-виховного і корекційного) феномена;

- розкриття взаємозв'язку і взаємозумовленості між різними компонентами системи професійно-педагогічних знань, насамперед між закономірностями, законами, принципами та методами;

- вироблення у студентів умінь вирішувати діагностичні і корекційно-педагогічні задачі на основі методики інтегративної систематизації та узагальнення знань.

Таким чином, формуванню узагальнених змістовно-процесуальних дій у майбутніх фахівців спеціальної освіти сприяє застосування засобів локальної інтеграції, до яких можна віднести інтегровані завдання, проблемні ситуації, питання, тести. Інтегративні питання – це питання, що потребують у ході відповіді на них від студентів: а) активного залучення знань різної природи, в тому числі різних груп дисциплін, зокрема, медико-біологічних і клінічних, соціогуманітарних, психологічних та педагогічних, б) узгодження нових знань із наявними уявленнями, раніше отриманими на заняттях, літератури, з власного досвіду тощо (вітагенна, або апперцептивна, інтеграція); в) порівняння, зіставлення, протиставлення фактів, явищ, концепцій, вчень, світоглядів. Інтегративні завдання (задачі, вправи, ситуації) відрізняються більш розгорнутою формою викладу і можливістю використання при їх вирішенні не тільки знань, але й умінь і навичок. Дослідниками до них зараховуються комплексні пізнавальні завдання індуктивного, частково індуктивного і дедуктивного характеру; комплексні завдання. До аналізованої групи засобів можна зарахувати завдання, виконання яких пов'язане з проведенням операцій порівняння, співвіднесення, зіставлення, узагальнення, переносу. З особливою силою проявляється інтегративний елемент у завданнях, де йдеться про порівняння, співвіднесення явищ різноякісної природи.

Основою інтегративної ситуації виступає проблемна ситуація – психічний стан інтелектуального утруднення, який виникає у людини тоді, коли вона в об'єктивній ситуації (в ситуації задачі) не може пояснити новий факт за допомогою наявних знань або виконати відому дію знайомими способами та повинна знайти новий спосіб дії (М. Махмутов). У принципі, всяка проблемна ситуація інтегративна. Це задається інтегративною природою проблемного навчання. Будь-яка ситуація є породженням певного протиріччя, що вимагає свого вирішення, яке неможливе без необхідного мінімуму синтетичної діяльності.

Отже, основу інтегративних ситуацій головним чином складають ті ж типи умов, що й у проблемних ситуаціях взагалі: а) зіткнення студентів з необхідністю використовувати раніше засвоєні знання в нових умовах; б) наявність суперечностей нездійснення обраного способу; в) існування протиріччя між практично досягнутим результатом і відсутність у студентів теоретичного обґрунтування; г) усвідомлення студентами недостатності колишніх знань для пояснення нового факту, явища. Поряд з цим, виділяються специфічні інтегративні ситуації. Зокрема, це стосується так званих проблемно-модельних ситуацій, що імітують зміст корекційно-педагогічної діяльності. Способи і прийоми створення проблемних ситуацій будуть відігравати роль інтегративних засобів у тому випадку, якщо вони спонукають студентів до пояснення суперечливих явищ у корекційній освіті, використання особистого досвіду в ході абілітаційного, корекційного і реабілітаційного процесу.

Інтегративним, на наш погляд, можна назвати тест, який складається із системи завдань, що відповідають вимогам інтегративного змісту, тестової форми, зростаючих труднощів завдань, націлених на узагальнену підсумкову діагностику підготовленості майбутнього фахівця спеціальної освіти. Діагностика проводиться шляхом постановки таких завдань, правильні відповіді на які вимагають інтегрованих (узагальнених, явно взаємозалежних) знань трьох (медичних, психологічних і педагогічних) наук і більшого числа навчальних дисциплін. Перевага інтегрованих тестів перед гетерогенними полягає в більшій змістовній інформативності кожного із завдань та в меншому числі самих завдань.

Одним із засобів інтегративної корекційно-педагогічної діяльності як цілісної одиниці навчального процесу є ситуація вибору, яка відображає і орієнтується на принцип єдності змістовної і процесуальної сторін навчання. Ситуації вибору діляться на прості (наявність альтернатив і критеріїв їх оцінки), смислові (альтернативи, критерії оцінки необхідно конструювати самостійно) і пошукові (необхідно здійснювати пошук альтернатив і конструювати критерії їх оцінки). При цьому способами аналізу альтернатив виступають такі засоби, як корекційно-педагогічні завдання та корекційно-педагогічна ситуація. Дидактична цінність корекційно-педагогічних завдань і ситуацій полягає в тому, що студенти засвоюють навчальний предмет у контексті професійної діяльності, синтезуючи матеріал різних (зокрема медико-біологічних, психологічних і педагогічних) дисциплін навколо спільних для корекційної педагогіки проблем діагностики, абілітації, реабілітації, корекції тощо. Вирішення професійних завдань є одним із шляхів здійснення міжпредметних зв'язків, оскільки вимагає системного застосування знань.

Перераховані засоби спрямовані на формування у майбутніх фахівців спеціальної освіти діалектичного та інтегративного мислення; якостей цілісного бачення психолого-педагогічних явищ. Застосування інтегративного підходу до вирішення професійно-педагогічних завдань органічно синтезує у собі навчальні та практичні педагогічні компоненти, що впливають на рівень усвідомленого і глибокого розуміння суті професійно-педагогічних категорій (понять, законів, теорій) як систем.

Таким чином, представлені шляхи реалізації інтегративного підходу на даному етапі спрямовані на формування у майбутніх фахівців спеціальної системи міжпредметних прийомів навчальної роботи, узагальнених змістовно-процесуальних способів дій, які використовуються в умовах удосконалення корекційно-педагогічної практики. Вирішення проблем удосконалення професійної підготовки фахівця до роботи в умовах інклюзії відбувається шляхом її фундаменталізації, гуманізації і особистісної орієнтації, що здійснюється на основі інтеграції дисциплін природничого, медико-біологічного і психолого-педагогічного циклів.

1. Кондаков Н. И. Логический словарь-справочник / Н. И. Кондаков. – М. : Наука, 1975. – 720 с.
2. Философский энциклопедический словарь / главн. ред. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. Н. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.
3. Большой энциклопедический словарь / под ред. А. М. Прохорова. – М. : Науч. изд-во БРЭ; СПб. : Норинт, 1997. – 680 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. редактор В. Г. Кремень / Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
5. Сидоренко В. К. Интеграция трудового навчання і креслення (дидактичний аспект) / В. К. Сидоренко ; за ред. Д. О. Тхоржевського. – К. : УДПУ, 1995. – 142 с.
6. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія / Н. Г. Пахомова. – Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. – 346 с.
7. Миронова С. П. Підготовка вчителів до корекційної роботи в системі освіти дітей з вадами інтелекту / С. П. Миронова. – Кам'янець-Подільський, 2007. – 304 с.
8. Зверева В. И. Образовательная программа школы: структура, содержание, технология разработки / В. И. Зверева. – М. : Образоват. центр пед. поиск, 1998. – 175 с.

Пахомова Н. Г. Актуализация интегративных медико-психологических и педагогических знаний при подготовке специалиста к работе в условиях инклюзии.

В статье освещена целесообразность интеграции медико-психологических и педагогических знаний в процессе подготовки специалиста к работе в условиях инклюзии. Раскрыта сущность понятия «интеграция». Представлен анализ состояния интегративных процессов в системе подготовки будущих специалистов специального образования. Успешность интеграции медико-психологической и педагогической составляющих профессиональной подготовки можно обеспечить, внедряя интегративные дисциплины, спецкурсы, спецсеминары в учебный процесс. Представлены направления реализации интеграции медико-психологических и педагогических составляющих при подготовке специалиста к работе в условиях инклюзии.

Ключевые слова: интегративная подготовка, профессиональная подготовка, медико-психологические и педагогические знания и умения, инклюзивное образование, коррекционная работа.

Pakhomova N. G. The actualization of integrative medical -psychological and pedagogical knowledge in the preparation of a specialist for work under the conditions of inclusion.

The article reveals the need to integrate medical – psychological and pedagogical knowledge in the process of preparation of a specialist for work under the conditions of inclusion. The essence of the concept of «integration» is disclosed. The author presents the analysis of the condition of the integrative processes in the system of preparation of future specialists of special education. The success of the integration of medical, psychological and pedagogical components of professional training can be provided by implementing integrative disciplines, special courses, special seminars in the educational process.

The author presents the directions of integration of the medical-psychological and pedagogical components in the preparation of a specialist for work under the conditions of inclusion.

Key words: integrative training, professional training, medical and psychological and pedagogical knowledge and skills, inclusive education, correctional work.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК 378.016:796:004.9

ПЕДАГОГІЧНІ МОЖЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ЗАНЯТТЯХ ЗІ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВЧИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В.М. Пейков

викладач,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті розглядаються деякі проблемні питання педагогічно доцільного використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальних закладах різного ступеню під час занять з фізичного виховання і на тренуваннях з метою демонстрації навчального матеріалу. Перспективи і обґрунтування такого впровадження робляться на підставі переваг, які надає сучасна комп'ютерна техніка, та з огляду досвіду її використання педагогічними працівниками інших навчальних предметів і дисциплін. Йдеться, насамперед, про підвищення мотивації майбутніх фахівців галузі фізичної культури і спорту застосовувати мультимедійні проектори в своїй педагогічній діяльності.

Ключові слова: *інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерна техніка, фізична культура і спорт, навчально-тренувальний процес, візуалізація інформації, демонстрація навчального матеріалу, рухова активність, наочні засоби.*

Освітній процес, як спосіб передачі, засвоєння і накопичення знань, завжди йшов у контексті і реаліях свого часу. Його творчі провідники намагались використовувати найновітніші досягнення людської цивілізації. Швидкоплинний розвиток комп'ютерних технологій, які в останні десятиліття вдосконалюють методи отримання, обробки і передачі інформації, незмінно супроводжує освіту, робить її доступною і всеохоплюючою.

З метою формування в учнівської молоді повного набору компетенцій визначають це обов'язковим й положення Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти, а також стандарти, зазначені в Законі України «Про вищу освіту». Це потребує вдосконалення відповідної навчально-матеріальної бази, зростання рівня кваліфікації педагогічних фахівців. Сучасний педагог має виконувати професійні обов'язки, постійно підвищуючи результативність своєї професійної діяльності.

Зокрема, вимогою часу є впровадження в навчально-виховний процес інформаційно-комунікаційних технологій. На сьогодні без використання комп'ютерних засобів та інформаційних технологій неможливо забезпечити рівний доступ до якісної освіти для всіх учасників освітнього процесу. Кожен педагог незалежно від ступеня, типу, форми власності та рівня своєї кваліфікації, повинен вміти орієнтуватись в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства, а саме:

- створювати текстові документи, таблиці, малюнки, діаграми, презентації;
- використовувати інтернет-технології, локальні мережі, бази даних;
- здійснювати анкетування, діагностування, тестування, пошук необхідної інформації в мережі Інтернет;
- розробляти власні електронні продукти (розробки уроків, демонстраційний матеріал);
- поєднувати готові електронні продукти (електронні підручники, енциклопедії, навчальні та демонстраційні програми) [1].

Освітня практика показує, що не всі педагоги мають однакову можливість і стійку мотивацію застосовувати інформаційно-комунікаційні технології у своїй діяльності. Серед переліку освітніх галузей, що передбачені Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти («Мови і література», «Суспільствознавство», «Мистецтво», «Математика», «Природознавство» і «Технології»), є така галузь як «Здоров'я і фізична культура», яка має свою специфіку. Абсолютна більшість навчальних предметів і програмних дисциплін мають завдання надати особистості теоретичні знання, а також забезпечити набуття умінь і навичок їх практичного застосування. Натомість змістом і спрямованістю процесу фізичного виховання є розвиток організму дитини, підвищення її фізичного стану і вдосконалення спортивної майстерності.

Основною ознакою відмінностей тут виступає специфіка діяльності учнівської молоді в навчально-тренувальному процесі. Сутність оздоровчої, розвивальної та професійно-прикладної фізичної підготовки, яка обов'язково організовується і проводиться в навчальних закладах різного ступеня, а також впроваджується в спортивних організаціях, полягає в індивідуальних або колективних діях тих, хто навчається або тренується. Так, практичні заняття для студентів з виконання нормативів, відпрацювання вправ, ігрових і технічних прийомів супроводжуються широкою руховою активністю, характеризуються різноманітністю дій і використовуваних інвентарних засобів, виконуються за межами звичайних класних кімнат і навчальних аудиторій. Динамічність процесу практично унеможливує ефективне використання плакатів із зображеннями навчального матеріалу. Крім того, самостійна робота тих, хто в позаучбовий час додатково займається вдосконаленням спортивної майстерності, ускладнена через фактичну відсутність підручників.

Саме ці особливості обмежують або не сприяють як учителям, так і викладачам фізичного виховання, на відміну від педагогічних працівників інших (математичних, природознавчих, суспільно-гуманітарних) дисциплін, застосовувати наявні комп'ютерні технології для демонстрації інформації безпосередньо в процесі навчання. Але, при належній попередній підготовці з боку педагогів і продуманій організації процесу, такі комунікативні інформаційні засоби достатньо ефективно можуть бути використані в тому числі і на уроках фізичної культури, на практичних заняттях зі спортивних дисциплін, що значно розширює можливості сприйняття матеріалу, полегшує технічно правильне засвоєння нових рухів, прийомів і вправ.

Як і педагог будь-якого профілю, фахівець в освітній галузі «Здоров'я і фізична культура» має активно формувати свою професійну позицію, розвивати функціональні компетентності. Їх структурні компоненти, як зазначають науковці, включають мотивацію до виконання професійних функцій учителя фізичної культури, систему знань, рівень загальної та спеціальної фізичної підготовленості, а також навички, необхідні для виконання загально-педагогічних і специфічних функцій [2]. Розвиток сфери фізкультури і спорту в значній мірі обумовлюється підготовкою висококваліфікованих кадрів і їх подальшою наполегливою, відповідальною діяльністю. Забезпечити організацію фізкультурно-спортивної роботи, яка відповідала б вимогам сьогодення, може вчитель, який впевнено володіє сучасною психолого-педагогічною теорією і найсучаснішою технологією професійної діяльності [3].

Зауважимо на тому, що активне поєднання комп'ютерних технологій з розв'язанням завдань суто фізичного виховання задля розвитку молодого покоління має на даному етапі стати викликом для учителів фізичної культури і викладачів спортивно-педагогічних дисциплін. Запровадження сучасних інтерактивних засобів донесення інформації в навчально-тренувальний процес стає потребою часу і демонструє прогресивну спрямованість діяльності фахівців фізичного виховання і спорту. Натомість окреслена проблема майже не представлена в прикладних і наукових роботах через недостатність практики застосування відповідних технологій у фізкультурно-спортивній галузі. Передовий досвід використання мультимедійних засобів під час занять з навчальних дисциплін інших профілів, де є практична складова і яка пов'язана з руховою діяльністю, дозволяють зробити висновок, що застосування сучасних технологій саме в спортивно-тренувальному процесі не тільки можливе, але й доречне. Про це засвідчили результати проведеного нами дослідження, а також саморефлексія практичного досвіду викладання у вищій школі.

Висновки науковців, які досліджували вплив інформаційно-комунікаційних технологій на суб'єктів навчання способом спостереження і вивчення педагогічних практик, підтверджують вагомість принципів диференційованого та індивідуального підходу. Застосування комп'ютерних засобів дає можливість врахувати світові тенденції у навчанні, успішно трансформуватися в єдиний світовий інформаційний простір, дозволяє підвищити рівень самоосвіти, мотивації навчальної діяльності; йдеться й про відкриття нових можливостей для творчості, знаходження й закріплення різних професійних навичок, і, звичайно, забезпечити відповідальність соціальному замовленню, яке пред'являє держава [4].

У навчальному процесі комп'ютерна техніка може виступати і як об'єкт вивчення, що веде до усвідомлення можливостей засвоєння знань, формування вмінь їх використання при розв'язанні різноманітних завдань, і як засіб навчання, який підвищує ефективність організації навчально-виховного процесу [5]. Саме ця, остання складова – набір можливостей і способів

застосування комп'ютерних технологій є предметом нашої дослідницької уваги.

Зауважимо, що нині педагогічні працівники сфери фізичної культури і спорту для того, щоб зацікавити і сконцентрувати увагу вихованців на вивченні свого предмету, вимушені конкурувати з добре налаштованим світом інформаційного суспільства. Сучасні діти знайомляться з можливостями комп'ютерів і різноманітних гаджетів набагато раніше, ніж це їм пропонує школа. «Відтягнути» учнів і студентів від засобів мобільного зв'язку та долучити їх до справи активного відпочинку, фізичного розвитку і заняття спортом сьогодні можливо через намагання поєднати такі технології з відповідним навчально-виховним процесом. Очевидно, що його трудомісткість на етапі підготовки до уроку, заняття або тренування значно збільшується, але результати виправдовують зусилля. Застосовуючи комп'ютерну техніку педагог отримує можливість розвантажити себе під час ознайомлення своїх вихованців з новим матеріалом та зосередитись на допоміжних функціях. А для тих, хто навчається, цей процес стає більш зрозумілим, змістовним і захоплюючим.

Інформаційно-комунікаційна технологія навчання – це сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу. Її слід використовувати для того щоб забезпечити легкість засвоєння інформації, навчити опановувати, перетворювати і використовувати великі масиви інформації, зробити навчання наочним, організованим, інтенсивним, мобільним, диференційованим та індивідуальним. Ефективність навчання підвищується за рахунок раціональної організації пізнавальної діяльності, залучення всіх видів почуттєвого сприйняття матеріалу в зручному контексті з урахуванням індивідуальних запитів кожного. На сучасному етапі розвитку комп'ютерних технологій створено багато програм, які дозволяють візуалізувати інформацію. За їх допомогою можна шукати, записувати, монтувати відеоінформацію та аудіоматеріали, імпортувати існуючі та самостійно створювати файли мультимедіа з різними ефектами для подальшого практичного використання [6].

Так як процес фізичного виховання і заняття спортом передбачає рухову активність з необхідністю багатократно повторювати ті чи інші дії з метою їх засвоєння і використання технічних засобів, то він може фактично розглядатись лише в демонстраційному контексті. Передусім тут ідеться про застосування сучасних мультимедійних проекторів в поєднанні з комп'ютерами і екранами. На відміну від громіздкої і незручної апаратури попередніх поколінь – кіноапаратури і відеомагнітофонів вищезазначені цифрові технічні засоби значно виграють в компактності, мобільності і оперативності застосування. Зрозуміло, що використовувати їх на відкритих майданчиках і стадіонах не зовсім можливо та й не доречно. Проте в приміщеннях спортивних залів, де зазвичай й проходить процес вивчення правильності виконання комплексних рухів, ігрових прийомів і складних фізичних вправ, мультимедійна техніка при певному облаштуванні може знайти своє місце без обмеження наявного простору для проведення занять і тренувань.

Найбільш близький до фізичної культури навчання предмет – технології, який передбачає в загальноосвітніх навчальних закладах процес трудового навчання через фізичну працю. Фахівці даного профілю доцільність використання мультимедійного проектору на практичних заняттях з демонстраційною метою обґрунтовують дуже переконливо. Відсутність підручників, великий об'єм інформації, з якою потрібно ознайомити учнів за короткий час, формування умінь учнів на її основі – все це вимагає від вчителів технологій значних витрат часу для підготовки демонстраційного та дидактичного матеріалу. Полегшують таке положення мультимедійні уроки.

Проведення занять, підготовлених за допомогою комп'ютерних інтерактивних технологій, дає можливість вчителю урізноманітнити і зробити наочним викладання нового навчального матеріалу. У разі вивчення якого-небудь приладу або складної за будовою деталі за допомогою оптичного проектування зображень на великий екран у учнів є можливість подивитися на об'єкт або його окрему частину з будь-якого ракурсу [7]. Поширеною і легкою для опанування в цьому напрямку є програма MS Power Point. Вона може бути надзвичайно ефективним інструментом створення на комп'ютері презентацій, за допомогою яких потім дуже зручно демонструвати різноманітні об'єкти, зображуючи предмет уроку. Крім того, в готову презентацію можна швидко і легко вставити інформацію будь-якого формату (текст, звук, фото, відео, аудіо) [8].

Галузь фізичного виховання і спорту налічує безліч об'єктів для опанування і вивчення.

Технічних прийомів з різних видів спорту неосяжна кількість. Перелік розвивальних вправ дуже широкий. Способів вдосконалення фізичних якостей багато. Все це задля швидкого і вдалого оволодіння потребує легкості сприйняття, послідовного і наполегливого відпрацювання. У вчителя фізичної культури або викладача спортивних дисциплін, навіть дуже високої кваліфікації, під час заняття не так багато часу. Не завжди у нього є можливість правильно і різнобічно показати заплановане для вивчення, проконтролювати хід засвоєння, та приділити увагу всім вихованцям. Через необхідність раз за разом повторювати ті чи інші вправи і рухи, постійно пояснювати методику їх виконання тим, хто не встигає або кому бракує швидкості оволодіння, часто спостерігаються затримки, що може призвести до невиконання всіх завдань на занятті. Саме тому наявність і використання в спортивному залі проекційної апаратури в якості додаткового технічного засобу візуалізації навчального матеріалу полегшує, оптимізує і урізноманітнює освітній процес.

Візуалізація навчальної інформації в спосіб, який розкривається у даній статті, привертає увагу тих, хто займається фізкультурою і спортом. Тут спрацьовує й фактор зручності сприйняття того, що передбачено планом уроку або заняття.

В останні роки учні навіть молодших класів звикли до використання мобільних засобів зв'язку, електронного способу передачі повідомлень і обміну даними, тому вони підсвідомо надають перевагу інформації, отриманій у вигляді зображень та коротких текстів. Тому демонстрація вчителем чи викладачем навчального матеріалу саме на екрані в поєднанні із звуковими ефектами та інфографікою значно підвищує увагу вихованців до процесу, поліпшує просторову уяву і логічне мислення, викликає довіру, зацікавленість та бажання дотримуватись прикладу. Крім того, всю або певну частину інформації, підготовлену керівником заняття, будь-хто з вихованців може скопіювати та використати її для додаткового тренування під час самостійної підготовки в позаурочний час.

Мультимедійний пристрій відноситься до об'єктів матеріально-технічного забезпечення навчального процесу. З одного боку, як технічний засіб він за всіма функціональними показниками «виштовхує» застарілу апаратуру (відеомагнітофон, телевізор), якісно і кількісно повністю замінює всі разом взяті наочні засоби (плакати, муляжі, схеми, кінограми, демонстративні дошки, відеофільми, навчальні і контрольні картки). З іншого боку той же самий мультимедійний пристрій допомагає вчителю або викладачу використати одночасно, навіть в одній розробці, всі професійно-педагогічні засоби і методи: – словесні (опис, пояснення, розповідь, розбір); – наочні (пряма і опосередкована наочність); – практичні (ігровий метод, метод розучування вправ у цілому і за частинами) [9].

Слід взяти до уваги, що стандартні мультимедійні комплекси зараз є в усіх навчальних закладах. А це створює можливості демонструвати спеціально підготовлену чи завантажену з мережі Інтернет, змодельовану, опрацьовану інформацію в різних форматах з широким поєднанням графіки, анімації, зображень, відеофайлів, аудіо-супроводів. І це зараз можна робити навіть без додаткового затемнення приміщення.

Під час підготовки до заняття викладач має можливість сформувати навчальну інформацію у вигляді слайдів, які показують учням, студентам або спортсменам; унаочнити статичні та проміжні рухові положення з потрібною деталізацією, а також, що важливіше, продемонструвати динаміку рухів в різних ракурсах у вигляді коротких відеосюжетів. Причому сучасні технологічні можливості дозволяють зробити це також й в повільний спосіб, легко зупиняти і поновлювати показ, практично миттєво вмикати для перегляду різні ділянки файлів, супроводжувати все це, за необхідності, записом команд, голосових коментарів або ритмічних розрахунків.

Якщо торкнутись змістовної частини того, що може бути використано під час підготовки до уроків і занять в якості навчального матеріалу та продемонстровано за допомогою комп'ютера і проектора, то це, наприклад, статичні вихідні положення спортсмена на старті певних дистанцій, положення рук, ніг, частин тіла під час різних фаз руху, виконання гімнастичних і атлетичних вправ, тренування послідовності виконання комплексних рухів, правил використання спортивної зброї, порядку дій при перебуванні на спортивних знаряддях або на тренажерах, динаміка виконання прийомів в силових одноборствах, моделювання тактичних дій і переміщень членів команди в ігрових видах спорту, тощо. Ті, хто навчається, мають не тільки спостерігати за показом на екрані, а й, якщо це передбачено планом заняття,

повинні послідовно і синхронно із зображенням тренувати відповідні положення, виконувати ті чи інші рухи, відпрацьовувати переміщення на майданчику. Все це робиться у разі потреби та в залежності від завдань всіма одночасно, окремо кожним, в парах, або в складі груп.

Завданням педагога є підготовка інформації в електронному вигляді відповідно до теми і мети конкретного заняття. Її необхідно методично правильно запрограмувати, передбачити в структурі електронних файлів для себе або для помічника-оператора певні маркери в якості орієнтирів. При відборі навчального матеріалу, звичайно, мають бути дотримані основні дидактичні принципи: систематичності, послідовності, доступності, та диференційованого підходу. При цьому, важливо розуміти, що продемонстрований матеріал не може замінити педагога, а тільки доповнює його розповідь і дії.

Розстановка мультимедійного обладнання в спортивному залі не має перешкоджати навчальному процесу та порушувати правила техніки безпеки. Екран бажано розміщувати на одній із стін таким чином, щоб його огляд був максимально зручним для всіх, а під час роботи проектора не спостерігалось випадкового перекриття зображення. У процесі демонстрації зображень і відеосюжетів керівник заняття частково буде звільнений від необхідності показувати навчальний матеріал або його елементи, він отримає можливість за певний час контролювати загальний процес відпрацювання рухових дій, зможе приділити більше уваги тим особам, які через різні причини припускаються помилок або не встигають засвоювати заплановане.

Таким чином, використання інформаційно-комунікаційних технологій під час уроків і занять з фізичного виховання в загальноосвітніх і вищих навчальних закладах надає можливість створити для учнів і студентів особливі умови уявлення реальності, ефективного зорового та слухового сприйняття інформації, що стає поштовхом активізації їх рухової діяльності, підвищення рівня фізичної підготовки, отримання високих професійних навичок у певних видах спорту. Отож, фахівці фізичної культури і спорту мають рівні можливості з педагогічними працівниками інших профілів освіти застосовувати з демонстраційною метою мультимедійні проектори. А при розширенні варіантів і способів їх застосування, накопиченні в цьому напрямку певного досвіду така практика може стати постійною і повсюдною.

1. Методичні рекомендації щодо навчання вчителів основам інформаційно-комунікаційних технологій. Наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.06.2011 року № 1/9-493 щодо стовідсоткового оволодіння вчителями ІКТ. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/19837.
2. Самсутіна Н. М. Критерії, показники та рівні сформованості професійних функціональних компетентностей майбутніх учителів фізичної культури / Н. М. Самсутіна // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту / за ред. С. С. Єрмакова. – Харків : ХДАДМ (ХХІІІ), 2012. – № 8. – С. 83-87.
3. Москаленко Н. В. Фізичне виховання молодших школярів: Монографія / Н. В. Москаленко. – Дніпропетровськ : Інновація, 2007. – 252 с.
4. Сайков Б. П. Організація інформаційного простору освітньої установи: практичне керівництво / Б. П. Сайков. – М. : Біном. Лабораторія знань, 2005. – 374 с.
5. Андреев А. А. Комп'ютерні й телекомунікаційні технології в сфері освіти : Шкільні технології / А. А. Андреев. – 2001. – № 3. – С. 46-53.
6. Основи нових інформаційних технологій навчання: посібник для вчителів/ Авт. кол.; За ред. Ю. І. Машбиця / Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К. : ІЗМН, 1997. – 264 с.
7. Інноваційні педагогічні технології в трудовому навчанні: навчально-методичний посібник (пробне видання) / За ред. О. М. Коберника, Г. В. Терещука. – Тернопіль – Умань, 2007. – 208 с.
8. Ярмуш О. В. Інформатика і комп'ютерна техніка: навчальний посібник / О. В. Ярмуш, М. М. Редько. – К. : Вища освіта, 2006. – 359 с.
9. Смакула О. І. Методика викладання спортивно-педагогічних дисциплін у вищому навчальному закладі: методичні рекомендації для фахівців фізичного виховання / О. І. Смакула. – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2009. – 36 с.

Пейков В. М. Педагогические возможности применения информационно-коммуникационных технологий на занятиях по спортивно-оздоровительным дисциплинам в высшей школе.

В статье рассматриваются некоторые проблемные вопросы о педагогически целесообразном использовании информационно-коммуникационных технологий в учебных заведениях разного уровня во время занятий по физическому воспитанию и на тренировках с целью демонстрации учебного материала. Перспективы и обоснование такого внедрения делаются на основе преимуществ, которые дает современная компьютерная техника, и с учетом опыта ее использования педагогическими работниками других учебных предметов и дисциплин. Речь идет, прежде всего, о повышении мотивации будущих специалистов сферы физической культуры и спорта применять мультимедийные проекторы и экраны в своей педагогической деятельности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, компьютерная техника, физическая культура и спорт, учебно-тренировочный процесс, визуализация информации, демонстрация учебного материала, двигательная активность, наглядные средства.

Peikov V. M. Pedagogical possibilities of application in the high school of information and communication technologies at classes on sports and recreation disciplines in high school.

The article deals with problematic issues and ways of using information and communication technologies in educational institutions during physical education and training sessions. Prospects and argumentations for such an innovation are made on the basis of the opportunities provided by modern computer technologies. This work is intended to increase the motivation of specialists in the field of physical culture and sports to implement multimedia projectors and screens in their pedagogical activities. The essence of the methodology is to improve the visibility of physical movements, technical skills and tactical actions that students must learn during training. The attractiveness of the proposed methodology for those who are studying is the convenience and habitualness of perception of visual information prepared by the teacher for display. Modern technical and soft ware possibilities allow to presenting the educational material in stages, in dynamics, slowly, from different perspectives with a high degree of detalization, which increases the efficiency of the educational process.

Key words: information and communication technologies, computer technology, physical culture and sports, training process, visualization of information, demonstration of educational material, motor activity, visual aids.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК: 37.091.113:34

**ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ
ЗА КОНТРАКТОМ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ**

І.В. Перегняк

аспірант,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті проаналізовано своєрідність правового сегменту професійної діяльності військовослужбовців прикордонного відомства порівняно із фахівцями з інших військових формувань. Обґрунтовано проблемні питання щодо формування у військовослужбовців Державної прикордонної служби України правової компетентності. Висвітлено деякі аспекти діагностики рівнів сформованості означеної особистісно-професійної якості військовослужбовців за контрактом у навчальних закладах Державної прикордонної служби України, зокрема, на прикладі Ізмаїльського навчально-тренувального загону Морської охорони.

Ключові слова: *правова компетентність, військовослужбовець за контрактом, навчально-тренувальний загін Морської охорони, відомчі стандарти культури, службовий досвід.*

Євроінтеграційні процеси, що відбуваються сьогодні в Україні, обумовлюють вимоги соціуму до підвищення рівня правової компетентності військовослужбовців Державної прикордонної служби України (далі – ДПСУ).

Так, покрокове реформування вітчизняного законодавства та приведення його до норм європейського, лібералізація візового режиму з європейськими країнами та набуття чинності у повному обсязі Угоди про асоціацію між Україною та ЄС засвідчує збільшення ваги суто правового сегмента у професійній діяльності персоналу прикордонного відомства до роботи в оновлених умовах, підвищуючи значущість стану підготовки означених фахівців у вищеокресленому ракурсі.

Слід зауважити на тому, що проблема формування правової підготовки молодшого персоналу ДПСУ фахівців не є новою. Так, обґрунтуванню теоретичних і методичних аспектів правової підготовки у військових формуваннях України присвячений науковий доробок В. Кухар, В. Мірошниченко, В. Царенко, В. Хоми та ін.

Водночас окреслений аспект здебільшого вивчався в контексті суто правової підготовки військовослужбовців за контрактом. Так, окремі аспекти удосконалення системи професійної підготовки військовослужбовців розглядаються у дослідженнях В. Балашова, О. Барабанщикова, О. Діденка, Д. Іщенка, А. Машталіра, В. Чернявського, В. Ягупова та ін. Певний науковий інтерес становлять праці О. Богданюка, О. Винограда, А. Галімова, А. Катковського, А. Мальцева, О. Трембовецького та інших, у яких розкриваються питання фахової підготовки прикордонників до професійної діяльності.

Результати аналізу наявного наукового фонду засвідчують, що розв'язання проблеми правової підготовки військовослужбовців за контрактом вивчалось лише в постановочному плані.

Метою статті – є висвітлення деяких результатів діагностики – підґрунтя педагогічних умов формування правової компетентності у військовослужбовців за контрактом Державної прикордонної служби України.

Насамперед, відзначимо компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність. Компетентність – це не просто володіння знаннями, але й готовність вирішувати завдання зі знанням справи. Під компетентністю розуміється деяка інтегральна здатність особистості вирішувати конкретні проблеми, що виникають у різних сферах життя [1, с. 560].

Професія прикордонника відноситься (за типологією Є. Климова), до професій типу «людина-людина», тобто в розрізі всіх характеристик (суб'єкт, предмет, засіб, процедура, зовнішні умови, результат) діяльність, пов'язана з «обслуговуванням людей і спілкуванням». Вітчизняний прикордонник здійснює безпосередній пропуск осіб через державний кордон, іншими словами надає послуги по законному перетинанню державного рубежу. Для фахівців цього типу Л. Шеховцевою виділені такі особистісно-професійно важливі якості: доброзичливість, тактовність, комунікабельність, самоволодіння, витримка, чуйність, емпатія, самостійність, домінантність, соціальний інтелект, організаційні здібності, чистота та виразність

мовлення, експресія обличчя та поведінки, наполегливість [2, с. 58]. Не менш суттєвою особисто-предметною якістю є його фахова компетентність.

У зв'язку із тим, що Державна прикордонна служба України – є правоохоронним органом спеціального призначення, на її персонал, відповідно, покладені завдання по захисту національних інтересів на кордоні в межах законодавства [3].

Відтак, можна стверджувати про вагу інтегральних якостей громадянсько-правового характеру. Зауважимо на тому, що відомчі стандарти культури прикордонного контролю та відомчі стандарти культури прикордонної служби поєднали у собі досвід, традиції, сучасні вимоги до прикордонників, що вже на рівні нормативно-правової бази набули конкретних норм, правил, порядку дій, яких необхідно дотримуватись персоналу стосовно людей, що перетинають державний кордон, або мешкають чи перебувають у контрольованій прикордонній зоні. Як переконує практика, вони є аксіомою прикордонної діяльності і, водночас, характерною ознакою високого рівня прикордонного відомства та його персоналу.

Однією із основних складових культури оперативно-службової діяльності, самим її показовим елементом є культура прикордонного контролю. Адже саме персонал прикордонного контролю виконує свої обов'язки публічно і прозоро, здійснюючи свої повноваження стосовно громадян України та іноземців у пункті пропуску. Маємо зауважити, що дотримання Відомчих стандартів культури прикордонного контролю та прикордонної служби є обов'язковим для кожного прикордонника, під час виконання ним службових обов'язків, своєрідним етикетом службової діяльності, різновидом корпоративних норм поведінки, показником якості і ефективності служби, свідченням особистої відповідальності за доручену справу, запорукою досягнення кінцевого результату – забезпечення надійності охорони державного кордону [4].

Одним із головних чинників професійної культури військовослужбовців є культура спілкування з громадянами України та іноземцями, що перетинають кордон, представниками взаємодіючих органів, які виконують контрольні функції на пункті пропуску, громадянами, що мешкають або тимчасово перебувають у контрольованій прикордонній зоні.

Зауважимо, що прикордонник у процесі комунікативної діяльності, в очах оточуючих «розглядається» не просто як особистість – він оцінюється як представник державного органу влади, його вимоги розцінюються як вимоги чинного законодавства.

У 2017 році прикордонне відомство проходить службу під гаслом «Служити! Захищати! Допомогати!». До того ж гасло доречно трактувати «допомогати» як надання компетентної відповіді з питань прикордонного законодавства у професійних ситуаціях.

Спираючись на існуючу дослідницьку позицію, зокрема, О. Скакун правову підготовку прикордонників, як представників правоохоронного відомства, ми розуміємо як систему отримання правових знань, умінь і навичок з метою набуття високого рівня правової свідомості особи, її можливості впливати на правову культуру суспільства, завдяки практичній юридичній діяльності у відповідності із законом і деонтологічними вимогами [5, с. 219]. До того ж ми поділяємо усталену позицію науковців щодо структури правової підготовки саме військовослужбовців за контрактом. Зокрема, її складовими виступають і правова освіченість – професійне знання законодавства, у тому числі стосовно діяльності прикордонного відомства, і поважне ставлення до права – переконаність у його необхідності, у соціальній корисності законів і підзаконних актів, у правильності і справедливості правових норм, і звичка дотримуватися законів та службових розпоряджень, і уміння професійно користуватися правовим інструментарієм, і виявляти активність під час виконання службових обов'язків.

Досвід переконує в тому, що сучасний військовослужбовець за контрактом, після навчання у відповідних закладах відомства, повинен знати міжнародні договори, нормативно-правові акти України, відомчі та міжвідомчі накази та розпорядження і неухильно їх дотримуватись.

У зв'язку із вищезазначеним, проблематика правової підготовки військовослужбовців за контрактом Держприкордонслужби України у навчальних закладах відомства набуває особливої гостроти.

Враховуючи характер службової діяльності, правова компетентність військовослужбовців ЗСУ та інших військових формувань, на нашу думку, віддзеркалює їх здатність до виконання ними особисто вимог Військової присяги, Статутів збройних сил України, наказів та розпоряджень командирів.

Ми поділяємо існуючу наукову позицію відносно того, що:

- генеза правової компетентності особистості міститься в площині її правової і професійної культури;

- виходячи зі співвідношення понять «компетентність», «компетенція», «ключова компетенція», розглядаємо правову компетентність особистості як інтегровану за характером і наявними ознаками «ключової» (багатофункціональність, багатовимірність, надпредметний і міждисциплінарний характер), що зумовлено, по-перше, винятковістю притаманних праву управлінських функцій як для особистості, так і суспільства; по-друге – невід’ємним виявом упродовж усього життя людини, оскільки у процесі взаємодії особистості й суспільства завжди наявні соціально-правові аспекти [6, с. 65].

У змістовному плані правову компетентність військовослужбовця можна розглянути, як сукупність таких елементів, як правові знання, правові переконання і правомірна поведінка.

Отже, саме правові знання розглядаються, як знання законів, військових статутів, інших нормативних документів та джерел пізнання правової інформації. Правові знання є найголовнішим елементом правової компетенції, адже без них не можливе існування інших елементів, більше того, без правових знань людині важко бути особистістю.

На відміну від військовослужбовців ЗСУ та інших військових формувань де правова компетентність зводиться до знання та виконання вимог законодавства лише з питань проходження військової служби, військовослужбовець ДПСУ повинен знати та виконувати нормативно-правові акти з прикордонних питань. У службовій діяльності військовослужбовець ДПСУ окрім здійснення конкретних функцій (пропуск осіб та транспортних засобів через кордон, тощо) знаходиться у постійній комунікації із цивільними. Він повинен у разі потреби компетентно пояснити вимоги прикордонного законодавства подорожньому або порушнику цього законодавства. На відміну від військовослужбовців прикордонного відомства комунікація військовослужбовців ЗСУ та інших військових формувань проходить суто у військовому колективі.

До того ж, на наше переконання, дослідження процесу формування правової компетентності військовослужбовця за контрактом ДПСУ має враховувати ще одну площину – виключну значущість особистісно-орієнтованого підходу до кожного (І. Бех, О. Пехота, С. Якіманська та ін.).

Беручи до уваги вищезазначене, природній інтерес становить діагностика стану правової компетентності у військовослужбовців. З цією метою було проведено локальне дослідження на базі Ізмаїльського навчально-тренувального загону морської охорони. Респондентами виступили 31 особа, військовослужбовці за контрактом, які проходять навчання на курсах підвищення кваліфікації (курси мотористів-рульових та курси старшинського складу).

З дослідницькою метою респонденти були розділені на умовні групи, за ознакою «службовий досвід». Йдеться про фахівців стажистів (до 5 років), тих, що мають певний стаж (більше 5 років) та досвідчених фахівців (більше 10 років). Нами виокремлено відповіді на питання з врахуванням службового досвіду. Зазначимо, що ключового значення було надано тому, який зміст вкладають у поняття «правова культура» військовослужбовці ДПСУ. Так, військовослужбовці зі стажем до 5 років (15 осіб) за характером відповіді розподіляються наступним чином: 47 % (7 осіб) взагалі не змогли відповісти на це питання, решта в своїй незначній більшості 53 % (8 осіб) схиляються до типової відповіді, що це грамотність, вміння діяти в межах законодавства України та в межах своєї компетенції.

Військовослужбовці зі стажем більше 5 років (11 осіб) відповіли більш обгрунтовано. Переважна більшість опитуваних 64 % (7 осіб) схиляється до відповіді, що це дії прикордонника в межах компетенції, належна культура поведінки. Решта 36 % (4 осіб) не змогли надати змістовної відповіді.

Військовослужбовці зі стажем більше 10 років (5 осіб) вклали в це поняття більш ширше значення, ніж військовослужбовці попередніх груп. Зокрема, усі вони зійшлись на тому, що це виконання нормативно-правових актів держави, посадових обов’язків, інструкцій, культура поведінки та дія в межах своєї компетенції.

Підсумовуючи висловлені судження респондентів маємо зазначити таку тенденцію: чим більша вислуга років військовослужбовця за контрактом, тим більш близьким до істини є сформоване в них поняття «правова культура» військовослужбовців ДПСУ.

Встановлено, на наш погляд, є опосередкованим свідченням сформованості у респондентів відповідного рівня правової культури. Так, на рівні самооцінки, ми запропонували оцінити за 10-бальною шкалою вагу чинників, що мають вплив на процес формування правової компетенції у військовослужбовців за контрактом ДПСУ. Результати узагальнення оціночних суджень респондентів виявились такими:

1. Військовослужбовцями зі стажем до 5 років найвищим балом (8) були оцінені два чинники: «ступінь підготовленості за фахом» та «власна самоосвітня діяльність». Нижчим балом (7) були оцінені такі чинники як-от: «ступінь правової культури суспільства» та «вплив засобів масової інформації».

2. Військовослужбовцями зі стажем більше 5 років найвищим балом (7) були оцінені такі чинники, як-от: «ступінь підготовленості за фахом» та «власна самоосвітня діяльність». Нижчим балом (5) був оцінений чинник «вплив засобів масової інформації».

3. Військовослужбовцями зі стажем більше 10 років найвищим балом (8) був оцінений чинник «власна самоосвітня діяльність». Нижчим балом (7) були оцінені, зокрема, такі чинники: «ступінь підготовленості за фахом», «ступінь правової культури суспільства» та «вплив засобів масової інформації».

Тож, враховуючи вищезазначене, можемо зробити наступне узагальнення: практично всі окреслені чинники мають відчутний вплив на рівень правової компетентності військовослужбовців. Це мало для нас неабияке значення у зв'язку із визначенням дослідженої стратегії.

Нас також цікавило питання важливості правової компетентності, саме як якість для військовослужбовців за контрактом.

1. Військовослужбовці зі стажем до 5 років (загальна кількість респондентів становила 15 осіб) висловили свої судження наступним чином – 53 % вважає вагу цього питання «важливим поряд з іншими», 47 % – «виключним».

2. Військовослужбовці зі стажем більше 5 років (таких виявилось 11 осіб) висловили свої судження наступним чином: 45 % вважає вагу цього питання «виключним», 45 % – «важливим поряд з іншими» і 10 % – «бажаним, але не принципово важливим».

3. Практично всі військовослужбовці зі стажем більше 10 років (5 осіб) вважають вагу цього питання – «важливим поряд з іншими».

Зазначимо, що ми отримали певну інформацію й щодо самооцінки стану готовності респондентів до практичної роботи, що має правовий зміст. А саме:

- військовослужбовці зі стажем до 5 років (загальна кількість респондентів становила 15 осіб) висловили свої судження наступним чином – 47 % вважають, що вони «більше готові, ніж не готові»; 27 % – «практично готовими»; 26 % «більше не готові, ніж готові»;

- військовослужбовці зі стажем більше 5 років (загальна кількість респондентів становила 11 осіб) висловили свої судження наступним чином – 27 % вважають себе «практично готовими»; 27 % – «більше готові, ніж не готові», 9 % – «більш не готовий, ніж готовий», 9 % – «не готовий» та 27 % не визначились;

- військовослужбовці зі стажем більше 10 років (5 осіб) висловили свої судження наступним чином – 60 % вважають себе «практично готовими», 20 % – «більше готові, ніж не готові» та 20 % – «більш не готовий, ніж готовий».

Зауважимо на тому, що в останньому питанні ми хотіли дізнатися ще й про самооцінні судження військовослужбовців за контрактом щодо наявного у них ступеня сформованості правової компетентності.

1. Військовослужбовці зі стажем до 5 років (загальна кількість респондентів становила 15 осіб) висловили свої судження наступним чином: 53 % – «середньою», 27 % – «вище середньої», 20 % – «високою». Зокрема, встановлено таку картину:

2. Військовослужбовці зі стажем більше 5 років (загальна кількість респондентів становила 11 осіб) зазначили про таке: 27% – «вище середньої», 27% – «середньою», 19% – «низькою», а 27% – ухилилися від однозначної відповіді.

3. Військовослужбовці зі стажем більше 10 років (таких виявилось 5 осіб) висловили свої судження наступним чином: 60% – «середньою», 40% – «вище середньої».

Отже, аналітична робота, проведена нами із набутими в процесі анкетування емпіричними даними, дозволила констатувати, принаймні про таке: по-перше, про недостатній ступінь

усвідомлення військовослужбовцями вагомості правових питань у своїй діяльності, а, по-друге, набутий емпіричний матеріал актуалізує необхідність запровадження спеціальних педагогічних заходів. Водночас, оскільки йдеться про самооцінювані судження респондентів, то логічно припустити факт імовірності «бажаного», а не «наявного».

Підсумовуючи вищезазначене, очевидним є, що питання формування правової компетентності у військовослужбовців за контрактом ДПСУ потребує поглибленого вивчення в контексті особисто-орієнтовного підходу.

1. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / В. Т. Бусел. – К. : Перун, 2007. – 1728 с.
2. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие / Е. А. Климов. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.
3. Закон України «Про державну прикордонну службу України» від 03.04.2003 № 661-IV. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/661-15>
4. Наказ Адміністрації Державної прикордонної служби України від 9.07.2010 року «Про затвердження відомчих стандартів культури прикордонного контролю».
5. Скакун О. Ф. Юридична деонтологія : підручник / О. Ф. Скакун. – Харків : Еспада, 2008. – 400 с.
6. Правова компетентність суб'єктів соціального партнерства – важлива передумова його конструктивності // Партнерська взаємодія у системі інститутів соціальної сфери: зб. матеріалів / за заг. ред. О. В. Лісовця. – Ніжин, 2016. – С. 65-67.

Перегняк І. В. Формирование правовой компетентности военнослужащих по контракту Государственной пограничной службы Украины.

В статье проанализировано своеобразие правового сегмента профессиональной деятельности военнослужащих пограничного ведомства с другими военными формированиями. Обоснованы проблемные вопросы, связанные с формированием у военнослужащих Государственной пограничной службы Украины правовой компетентности. Освещены некоторые аспекты диагностики уровней сформированности обозначенного личностно-профессионального качества военнослужащих по контракту в учебных заведениях Государственной пограничной службы Украины, в частности, на примере Измаильского учебно-тренировочного отряда Морской охраны.

Ключевые слова: правовая компетентность, военнослужащий по контракту, учебно-тренировочный отряд Морской охраны, ведомственные стандарты культуры, служебный опыт.

Peregnyak I. V. To the Problem of Forming Legal Competence in Ukraine's State Border Service by the Contracting Authority of Ukrainian State Border Service.

The article analyzes the peculiarity of the legal segment, servicemen professional activity of the border authority with other military formations. The problematic issues of the State border guard service of Ukraine concerning the formation of legal competence among the servicemen are substantiated. Some diagnostics aspects of the formation are specified the personality-professional quality of contracted servicemen in the educational institutions of the State Border Guard Service of Ukraine, in particular, on the example are contained the Izmayil training detachment of Marine guard.

Key words: legal competence, contract serviceman, training unit of Marine guard, departmental standards of culture, professional experience.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Плахотнік О.В.

УДК: 378+81'253+811.581

ПОЗААУДИТОРНА РОБОТА В СИСТЕМІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕРЕКЛАДАЧІВ КИТАЙСЬКОЇ МОВИ

О.В. Попова

доктор педагогічних наук, доцент,
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Статтю присвячено проблемі організації позааудиторної роботи в системі професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови. У роботі проаналізовано зміст педагогічного феномену «позааудиторна робота», специфіковано її основні функції, надано приклади провідних форм реалізації позааудиторної діяльності (зокрема, освітньо-культурних та виховних заходів) у межах професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови. Серед перспектив подальших досліджень виокремлено науковий вектор розвитку перекладацької компетентності майбутніх сходознавців у межах робочих мов (китайської, англійської, української та російської) в умовах полікультурного середовища.

Ключові слова: позааудиторна робота, майбутні перекладачі китайської мови, професійна підготовка.

Українсько-китайські взаємини набувають все більшої значущості в усіх сферах життєдіяльності сучасної спільноти. Наразі немає такої галузі, де б китайські виробники не репрезентували себе як освічені особи в певному сегменті науки і / або техніки. Проте у змісті аудиторної роботи в межах професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців спостерігається тенденція неврахування сучасних досягнень Китаю. З огляду на зазначену проблему, метою статті є з'ясування ролі позааудиторної роботи в системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Досягненню мети сприяє вирішення сукупності таких завдань: 1) визначити основні функції позааудиторної роботи в досліджуваній системі; 2) специфікувати приклади провідних форм реалізації позааудиторної діяльності, що сприяють ефективному формуванню перекладацької компетентності майбутніх сходознавців.

Аналіз фахової літератури дає змогу схарактеризувати позааудиторну роботу, як-от: форму і метод навчання, у якій залучені суб'єкт (викладач) та об'єкт (студент) навчання (О. Малихін, М. Мешков, Н. Садовнікова, В. Нагаєв та ін.); систему організації роботи в межах навчально-виховної діяльності, що відбувається за відсутності вчителя або викладача (В. Граф, І. Іллясов, В. Ляудіс, Н. Сагіна, О. Чиж та ін.); як спеціальні завдання (типи завдань), призначені для самостійного виконання студентами з опосередкованою участю викладача (С. Архангельський, М. Гарунов, Л. Зоріна, Н. Нікандров П. Підкасистий, М. Скаткін та ін.).

Так, на думку О. Малихіна [1, с. 35], позааудиторна робота спрямована на розширення та поглиблення отриманих на заняттях знань, сприяє формуванню вмінь і навичок вивчення навчальної дисципліни (контрольовальна функція), виховує самостійність, творчість, переконаність.

В. Казаков вважає, що позааудиторна робота студентів є тим специфічним видом діяльності навчання, мета якого полягає у «формуванні самостійності суб'єкта навчання, проте формування його вмінь, знань і навичок здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять» [2, с. 15].

М. Князян детермінує позааудиторну роботу як діяльність, що складається з багатьох елементів: творчого сприйняття й осмислення навчального матеріалу під час лекцій, підготовки до занять, екзаменів, заліків, виконання курсових і дипломних робіт [3].

Н. Голуб небезпідставно вважає самостійну роботу різновидом пізнавальної діяльності, що реалізується в ході різнобічної підготовки фахівця до подальшого життя та спрямована на формування особистості спеціаліста будь-якої галузі, його конкурентоспроможності в суспільстві [4].

О. Коночкіна характеризує позааудиторну роботу як цілеспрямовану, внутрішньо мотивовану, структуровану самим суб'єктом діяльність, виконання якої потребує достатньо

високого рівня обізнаності, рефлексивності, самодисципліни, особистої відповідальності, надає студентові задоволення як процес самовдосконалення й самопізнання [5].

Вітчизняні науковці (З. Бакум, О. Горошкіна, О. Караман, С. Караман, О. Копусь та ін.) узагальнюють сучасне трактування сутності досліджуваного багатогранного поняття та зазначають, що позааудиторна робота «спрямована на засвоєння нових знань, передбачає готовність до пошукової роботи, співвідноситься з творчими здібностями та формується в процесі активної інтелектуальної діяльності майбутніх фахівців» [6, с. 197-203].

У нашому розумінні позааудиторна робота – це особистісно-зорієнтований процес, що сприяє самореалізації майбутніх перекладачів китайської мови та вдосконалення їх професійно-зорієнтованих умінь і навичок, фонових і лінгвістичних знань.

Аналіз літератури з питань позааудиторної роботи дозволяє розглядати її ще й як один із різновидів самостійної роботи студентів – майбутніх перекладачів китайської мови в плані підготовки, організації та проведення заходів різної спрямованості. Уважаємо за доцільне зазначити, що існує питома необхідність у закріпленні одержаних у межах аудиторних занять знань, навичок і вмінь у позааудиторний час. У цьому зв'язку наголошуємо на потребі виокремити такі основні функції позааудиторної роботи:

1. Самоадмініструвальна (дозволяє студентам – майбутнім перекладачам китайської мови самоорганізуватися, моніторити процес організації та проведення позааудиторних заходів);
2. Інформаційно-поповнювальна (забезпечує здобуття нової інформації, її переробку та аналіз);
3. Мотиваційна (уможливорює стимуляцію здобуття додаткових професійно значущих знань, умінь і навичок та «шліфування» здобутих у межах аудиторної роботи);
4. Виховна (сприяє вихованню почуття патріотизму на тлі інших культур і толерантного ставлення українців до представників інших культур, зокрема китайської);
5. Освітня (надає можливість пізнати сутність китайських традицій та філософії у порівнянні з українськими);
6. Практична (спрямована на вдосконалення практичних умінь і навичок спілкування китайською, англійською та українською / російською мовами).

З огляду на вищезазначене, наголошуємо на значущості позааудиторних заходів, що сприяють реалізації встановлених функцій патріотичного характеру, а саме: освітніх, культурних та виховних у межах професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови.

Особливого значення набуває культурний компонент навчання, спрямований на природне занурення студентів – майбутніх китаєзнавців у мовленнєве полікультурне середовище.

Загальною метою таких заходів є вдосконалення комунікативних навичок майбутніх сходовознавців міжкультурного спілкування, виховання патріотизму української молоді та толерантного ставлення до інших культур, зміцнення китайсько-української дружби. На базі освітньо-культурного центру «Інститут Конфуція» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського проводяться подібні заходи, серед яких популярними визнано такі, як-от: Китайсько-українська весна, День міста, Міжнародний день Інститутів Конфуція, Українські вареники – китайські пельмені (饺子 jiǎozi) та фотовиставка «Мовний табір».

Як переконує практика, проведення вищенаведених заходів сприяють реалізації зазначеної мети. Наведемо зразки програм цих заходів.

Китайсько-українська весна: привітальна промова, святковий концерт, вікторина, лотерея.
День міста Одеса:

I. Фотосесія мешканців Південної Пальміри в китайських національних костюмах за участю «дракона» і «панди».

II. Робота виставкових палаток: 1) виставка навчальної китайської літератури та буклетів «Пізнай Китай разом з нами»; 2) студія ієрогліфіки «Напиши ім'я своє ... китайською мовою».

III. Конкурс найкращого побажання улюбленому місту «Бажаю тобі, улюблена Одесо...»

IV. Майстер-класи: 1) тренінг з усного китайського мовлення «Я вас вітаю...» (в межах створення відеофонду «Інституту Конфуція»); 2) «Чарівні фарби боді-арту»: практикум малювання на обличчі (ієрогліфів, прапорців та інших символів).

Міжнародний день Інститутів Конфуція:

I. Відкриття заходу, привітання почесних гостей, прес-конференція.

II. Концерт-марафон, флеш-моб.

III. Робота виставкових палаток: 1) виставка навчальної китайської літератури та буклетів; 2) фотовиставка; 3) майстер-клас ієрогліфіки; 4) інтерактивна студія Конфуція; 5) демонстрації відеокліпу про діяльність освітньо-культурного центру «Інститут Конфуція» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.

IV. Консультування випускників шкіл з питань вступу до університету на напрями підготовки «Середня освіта. Мова і література (китайська, англійська)», «Філологія. Переклад (англійська, китайська)».

Українські вареники – китайські пельмені (饺子 jiǎozi). Участь у заході брали студенти, адміністрація та викладачі університету, слухачі лінгво-культурної підготовки. Усі учасники українського сторони мали змогу ще ближче ознайомитися з китайською та українською кухнею, кулінарними традиціями, історією виникнення китайських пельменів цзяо-ци та із захопленням власноруч спробували приготувати їх під пильною опікою китайських фахівців. Завдяки талановитості та старанню наших дівчат пельмені неможливо було відрізнити від пельменів китайських викладачів. Наприкінці заходу було розіграно невеличкі подарунки, якими всі учасники були вельми втішені.

Фотовиставка «Мовний табір». Студенти й слухачі лінгво-культурної підготовки демонстрували свої мовно-культурні досягнення в галузі китаєзнавства, здобуті під час перебування у КНР у межах мовної практики.

Отже, результати проведення деталізованих заходів переконливо довели їх значущість як педагогічної засади ефективної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах полікультурного середовища. Варто відзначити, що позааудиторні освітньо-культурні заходи є компонентом цілісної системи досліджуваної професійної підготовки та мотиваційним детермінантом оволодіння професією.

Визнаємо роль науково-дослідної роботи в інтегральній системі професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-сходознавців, яка покликана розширювати знання майбутніх перекладачів китайської мови, вдосконалювати їх аналітичні здібності, стимулювати потребу нового пізнання та самовдосконалення. У цьому зв'язку серед перспектив подальших досліджень виокремлюємо науковий вектор розвитку перекладацької компетентності майбутніх сходознавців у межах робочих мов (китайської, англійської, української та російської) в умовах полікультурного середовища.

1. Малихін О. В. Організація самостійної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів : теоретико-методологічний аспект : [монографія] / О. В. Малихін. – Кривий Ріг : Вид. дім, 2009. – 307 с.
2. Казаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : [учеб.пособие] / В. А. Казаков. – М. : Выща шк., 1990. – 247 с.
3. Князян М. О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутнього педагога : структура, функції, засоби активізації : [навчальний посібник]. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 136 с.
4. Голуб Н. Б. Самостійна робота студентів з риторики : [навчально-методичний посібник] / Н. Б. Голуб – Черкаси : Брама – Україна. – 2008. – 232 с.
5. Коночкіна О. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів художньо-естетичних дисциплін у процесі самостійної роботи : автореф. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / О. І. Коночкіна. – Луганськ, 2014. – 20 с.
6. Практикум з методики навчання мовознавчих дисциплін у вищій школі : [навч. посіб.] / О. М. Горошкіна, С. О. Караман, З. П. Бакум, О. В. Караман, О. А. Копусь; за ред. О. М. Горошкіної та С. О. Карамана. – К. : «АКМЕ ГРУП», 2015. – 250 с.

Попова О. В. Внеаудиторная работа в системе профессиональной подготовки будущих переводчиков китайского языка.

Статья посвящена проблеме организации внеаудиторной работы в системе профессиональной подготовки будущих переводчиков китайского языка. В работе проанализировано содержание педагогического феномена «внеаудиторная работа», специфицированы ее основные функции, приведены примеры ведущих форм реализации внеаудиторной деятельности (в частности, образовательно-культурных и воспитательных мероприятий) в рамках профессиональной подготовки будущих переводчиков китайского языка. Среди перспектив последующих исследований выделен научный вектор развития переводческой компетентности

будущих востоковедов в рамках рабочих языков (китайского, английского, украинского, русского) в условиях поликультурного пространства.

Ключевые слова: внеаудиторная работа, будущие переводчики китайского языка, профессиональная подготовка.

Popova O. V. Extra-Class Activities Within the System of Professional Training Targeted to the Future Translators of Chinese.

The article is devoted to the problem of organization of extra-class activities within the system of professional training targeted to the future translators of Chinese. The essence of the pedagogical phenomenon «extra-class activities» is analyzed; their main functions are specified; there are given the leading forms enabling the realization of extra-class activities, educative and cultural events in particular, within the system of the future Chinese translator training. A scientific vector aimed at the development of the translation competence of the future orientalists is considered to be the focus of further investigations.

Key words: extra-class activities, future translators of Chinese, professional training.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК 37.091.113:34

ПРАВОВА ОСВІЧЕНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ НА ЕТАПІ МАГІСТЕРСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ

Р.М. Пріма

*доктор педагогічних наук, професор**Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки*

Д.А. Пріма

*кандидат педагогічних наук,**Луцький коледж рекреаційних технологій і права*

У статті висвітлюються деякі аспекти проблеми формування правової освіченості майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу. Акцентовується увага на необхідності педагогічного супроводу означеного процесу під час магістерської підготовки фахівця-управлінця. Як змістове ядро щодо посилення формування правової освіченості майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу виокремлені дисципліни «Правові аспекти управління навчальним закладом» та «Правове забезпечення управлінських рішень», освітньо-виховний потенціал яких відзеркалює їх значущість із позицій прилучення майбутніх фахівців-управлінців до оволодіння законодавчою базою у контексті вирішення питань забезпечення професіоналізму управлінської діяльності.

Ключові слова: *магістерська програма, майбутній керівник, педагогічний супровід, правова освіта, правова освіченість, управлінська діяльність.*

Сучасний етап радикальних реформ в Україні в умовах соціально-економічних, політичних зрушень, поляризації думок і суспільних рухів, оновлення законодавства зумовлюють необхідність особливої уваги до проблем правової освіти, висувають якісно нові вимоги щодо її організації, змісту й правового супроводу, передусім, у контексті вирішення питань забезпечення професіоналізму управлінської діяльності. Це посилює вагомість професійних підходів щодо формування нового правового мислення майбутнього спеціаліста як методологічного знаряддя вирішення складних питань управління навчальними закладами, яке ґрунтується на професійній компетентності, правовій культурі сучасного керівника загальноосвітнього навчального закладу як інтегративного утворення, представленого єдністю свідомості і поведінки, сукупністю правових цінностей, специфічним способом правової діяльності, виявом правової творчості, переконаності в абсолютній цінності права, його універсальному характері, необхідності керуватися правовими нормами, мати активну громадянську позицію.

Важливою соціальною потребою, одним із домінантних чинників забезпечення означеного процесу є магістерська підготовка нового типу фахівця-управлінця, який володіє гуманістичною спрямованістю і здатністю забезпечити суб'єкт-суб'єктну взаємодію на паритетних правових началах. Це значною мірою залежить від опанування ними, насамперед, нормативно-правової бази, яка має бути надійним підґрунтям і системою орієнтирів у практичній професійній діяльності майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Аналіз наукових досліджень, присвячених вивченню педагогічних умов формування й розвитку правової культури студентів у ВНЗ (В. Бондуrowsький, С. Нужнова, В. Паршин та ін.), формуванню правової культури майбутніх юристів засобами іноземної мови (К. Муравйова), формуванню правової культури студентів вищих аграрних навчальних закладів I-II рівня акредитації (М. Щербань), правового виховання й формування правової компетентності особистості (О. Аграновська, С. Воеводіна, В. Головченко, С. Гурін, Я. Кічук, В. Котюк, П. Лежнев, Н. Саприкіна, О. Татаринцева, В. Тищенко, М. Фіцула, О. Черемисіна та ін.), правової компетентності керівників навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти (В. Олійник), формування правової культури та правової свідомості майбутнього педагога (Г. Васянович, В. Владимірова, М. Городиський, І. Дарманська, Я. Кічук, Л. Мацук, М. Подберезький, І. Романова, Н. Яковлева та ін.),

засвідчує певні теоретичні передумови щодо порушеної проблеми та необхідність належного опрацювання методично-правового аспекту професійної підготовки магістрантів – майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Мета статті: проаналізувати деякі аспекти педагогічного супроводу формування правової освіченості майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу у процесі його магістерської підготовки.

Передусім, відзначимо, що у межах теоретико-правового аналізу вважаємо за необхідне уточнити зміст і співвіднесеність понять «правова освіченість» (як результат) і «правова освіта» (як процес досягнення результату). Виходячи з того, що освіченість – це засвоєння різнобічних знань [1, с. 858], правова освіченість – це рівень правової освіти, не «правовий мінімум», а обсяг правових знань у площині сучасного державотворення. Відтак, формування правової освіченості майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу – складний, тривалий, цілісний процес, який передбачає підвищення рівня його правосвідомості, правової активності, юридичних знань, культури правозастосування і правотворчості, де абсолютний пріоритет повинна мати освіта, систематична цілеспрямована освітньо-просвітницька діяльність. При цьому важливо акцентувати увагу не тільки на теоретичній підготовці такого спеціаліста, а й на розвитку його особистості.

Зауважимо, загальну методологічну основу формування правової освіченості особистості на етапі магістерської підготовки становить системний підхід як сукупність навчально-виховних, організаційних, кадрових заходів, форм взаємодії викладача і студентів.

На нашу думку, провідними принципами організації і функціонування означеної системи є: всебічне наукове обґрунтування і організаційно-методичний супровід навчального процесу; раціональне використання навчального часу, відведеного на вивчення правознавчих дисциплін; скоординоване управління процесом фахової підготовки студентів і взаємодія кафедр загальногуманітарних дисциплін із кафедрами загально-професійних і спеціальних дисциплін; системність (логіка навчального процесу, взаємозв'язок усіх його частин і аспектів, цілісність розробки й реалізації освітнього процесу); динамізм; неперервність (формування необхідності й обов'язковості неперервної освіти («бакалаврат – магістеріум»), що дозволяє фахівцю підтримувати свій фахово-правовий рівень і мобільність протягом усієї професійної діяльності); людиноцентризм (принцип людських пріоритетів – орієнтація на людину, особистість, індивідуальність того, хто навчається); перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта через все життя» (від «студента до знань» до «знання до студента»); випереджувальний характер навчання, передбачення тенденцій розвитку суспільства.

Це, цілком закономірно, посилює наголос на педагогічному супроводі означеного процесу. Передусім, ми виходимо з того, що «супровід» згідно Нового тлумачного словника української мови трактується як «те, що супроводить яку-небудь дію, явище» [2, с. 481]. У контексті дослідження парадигма супроводу підкреслює діяльнісну спрямованість на процес формування правової культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу шляхом вибудовування освітньої програми його підготовки, що потребує насамперед наявності відповідного організаційно-методичного забезпечення, гнучкої побудови навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі, зокрема на етапі магістерської підготовки.

Нами встановлено, що підготовка фахівців означеної спеціальності освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» здійснюється на основі нормативно-правових документів, а саме: Закону України «Про освіту»; Закону України «Про вищу освіту»; ГСВОУ-06 Галузевого стандарту вищої освіти України; стандарту вищого навчального закладу, в якому відображаються цілі освітньої та професійної підготовки, визначаються місце магістра зі спеціальності «Управління навчальним закладом» у структурі системи освіти держави та вимоги до його компетентності, інших професійно важливих властивостей та якостей; Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», Концепції педагогічної освіти в Україні, Положення Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України «Про організацію науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних

зкладах», Положення «Про магістратуру», Положення «Про організацію педагогічної практики» та ін.

Зауважимо, зміст підготовки фахівців забезпечується науково-обґрунтованою системою дидактично та методично оформленого навчального матеріалу. Як змістове ядро щодо посилення формування правової освіченості майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу нами виокремлено такі дисципліни, як: «Правові аспекти управління навчальним закладом» та «Правове забезпечення управлінських рішень». Ми виходимо з того, що означені навчальні курси сприяють формуванню компетенції з теорії управління і стратегічного планування, розкривають основні підходи, які забезпечують прийняття майбутніми керівниками управлінських рішень у правовому контексті.

Для прикладу проаналізуємо зміст навчально-методичного комплексу дисципліни «Правові аспекти управління навчальним закладом».

У частині 1.1. «Мета викладання дисципліни», зокрема відзначається, що на сучасному етапі закономірним є нарощування правової бази і посилення державної підтримки відносин, які складаються у процесі діяльності вітчизняних навчальних закладів.

Необхідно відзначити, що навчальні заклади України сьогодні переживають потужні зміни в організаційній сфері, перед ними ставляться нові завдання, формуються більш удосконалені механізми управління. До того ж значно змінилася структура вищої освіти, яка відображає тепер багаторівневий процес підготовки фахівців, вирости вимоги до кваліфікації випускника як загальноосвітнього, так і вищого навчального закладу, обсягу отриманих у процесі навчання знань. Ці зміни викликали низку проблем, пов'язаних із укомплектованістю закладів освіти науково-педагогічними працівниками, необхідністю перебудови навчально-методичної бази, розробкою нових форм і методів навчання, подоланням застійних, кризових явищ в освітній діяльності, вдосконаленням її технологій, усуненням адміністративно-бюрократичного стилю управління вищими навчальними закладами, підведенням під нього сучасної законодавчої бази тощо. Вирішення зазначених проблем вимагає створення сучасної ефективної системи управління навчальними закладами. Таким чином, цілком закономірно стверджувати, що глибоке дослідження правових аспектів управління навчальними закладами в Україні набуває особливого змісту і актуальності.

Мета вивчення дисципліни «Правові аспекти управління навчальним закладом» – сформувати у майбутніх фахівців глибоке фундаментальне правове мислення як методологічне знаряддя вирішення складних питань управління навчальними закладами. Засвоєння магістрантами основних положень нормативно-правових актів (установчі документи навчального закладу; державна реєстрація та державне регулювання діяльності навчального закладу; види і процедури юридичної відповідальності; законодавчі та нормативні акти системи управління охороною праці; законодавчі та нормативні акти системи цивільного захисту; Положення про раду закладу; угоди навчального закладу; законодавчі та нормативні акти системи праці та соціального захисту; правове регулювання внутрішнього трудового розпорядку тощо) озброїть їх знаннями та навичками, необхідними для розв'язання складних практичних завдань, що виникають у сфері управління навчальними закладами.

У структурному плані означена навчальна дисципліна складається з 4-х змістових модулів: №1 «Державна реєстрація та державне регулювання діяльності навчального закладу»; №2 «Система нормативних документів сфери освіти»; №3 «Угоди навчального закладу: види і напрями»; №4 «Положення про структурні підрозділи навчального закладу».

Для прикладу наведемо логіку викладу лекційного матеріалу з теми 1.1. змістового модуля №1 «Установчі документи навчального закладу»:

- ✓ Статут навчального закладу.
- ✓ Свідоцтво про державну реєстрацію.
- ✓ Довідка про включення до ЄДРПО України.
- ✓ Ліцензія на здійснення освітньої діяльності та сертифікати про акредитацію.
- ✓ Документи, що засвідчують право володіння (користування) приміщеннями.

Також подаємо план практичного заняття №2 з теми «*Види і процедури юридичної відповідальності*»:

- Трудова дисципліна: поняття та засоби забезпечення.
- Правила внутрішнього трудового розпорядку.
- Правове регулювання внутрішнього трудового розпорядку.
- Поняття та види дисциплінарних стягнень.
- Порядок застосування, оскарження та зняття дисциплінарних стягнень.
- Поняття та підстави настання матеріальної відповідальності.
- Договір про повну матеріальну відповідальність.
- Процедура визначення розміру матеріальної шкоди та її відшкодування працівником.

Що стосується навчальної дисципліни «*Правове забезпечення управлінських рішень*», то цільова настанова її викладання полягає в сформованості у магістрантів готовності до виконання своїх професійних функцій на засадах:

- засвоєння сучасних правових механізмів щодо реалізації управлінської діяльності;
- оволодіння законодавчою базою, що забезпечує правовий контекст прийняття управлінських рішень;
- освоєння сучасних правових форм, у яких відбувається розвиток системи освіти в Україні.

Тобто метою викладання означеної дисципліни є вивчення студентами – майбутніми спеціалістами управління навчальним закладом – основ управлінської діяльності, провідних засад конституційного, цивільного, адміністративного, господарського, підприємницького та трудового права для забезпечення можливості прийняття ефективних управлінських рішень.

Щодо змістових модулів (ЗМ), то *ЗМ 1 «Основні засади управління та управлінської діяльності»* передбачає такі навчальні цілі: *студент повинен знати*: основні поняття загальної теорії права, механізм організаційно-правового забезпечення діяльності установ та основні напрями в самостійному вивченні й опрацюванні необхідних нормативно-правових документів; *студент повинен уміти*: працювати з комп'ютерними правовими базами, використовувати отримані знання на практиці; приймати зважені, нормативно правильні управлінські рішення.

Методичні вказівки щодо роботи з модулем: робота з модулем передбачає засвоєння лекційного матеріалу, участь у обговоренні питань під час семінарських (практичних) занять, написання реферату (окремими студентами), самостійну роботу над окремими питаннями теми, модульний контроль у формі тестування. Проілюструємо це конкретними прикладами. Так, зміст лекції № 1 на тему: «*Управління як об'єкт адміністративно-правового регулювання*» охоплює таке коло питань: загальна характеристика управлінських рішень; права, свободи, обов'язки людини і громадянина. Конституція України про освіту; Закон України «Про освіту»; державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). Національна доктрина розвитку освіти; Закон України «Про вищу освіту». Місцеве самоврядування; огляд нормативних актів та рішень уряду щодо освіти [3, с. 66].

Як бачимо, навчальні програми виокремлених нами дисциплін відзеркалюють їх освітньо-виховний потенціал із позицій значущості прилучення майбутніх фахівців-управлінців до оволодіння законодавчою базою, що забезпечує правовий контекст прийняття управлінських рішень у руслі формування правової освіченості та культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Перспективи подальших наукових розвідок пов'язуємо з вивченням питань наступності та ступеневості професійно-правової підготовки фахівців у сфері управління.

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Перун, 2005. – 1440 с.

2. Новий тлумачний словник української мови / уклад. В. Яременко, О. Сліпушко. – Т. 3. – К. : Аконті, 2008. – 862 с.

3. Пріма Д. А. Формування правової культури майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу у процесі магістерської підготовки / Дмитро Анатолійович Пріма: дис..... канд. пед. наук : 13.00.04. – Черкаси, 2013. – 252 с.

Пріма Р. Н., Пріма Д. А. Правовая образованность будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения на этапе магистерской подготовки.

В статье освещаются некоторые аспекты проблемы формирования правовой образованности будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения. Акцентируется внимание на необходимости педагогического сопровождения данного процесса в магистерской подготовке специалиста-управленца. В качестве содержательного ядра для усиления формирования правовой образованности будущего руководителя общеобразовательного учебного заведения выделены дисциплины «Правовые аспекты управления учебным заведением» и «Правовое обеспечение управленческих решений», образовательно-воспитательный потенциал которых отображает их значимость с позиций приобщения будущих специалистов-управленцев к овладению законодательной базой в контексте решения вопросов обеспечения профессионализма управленческой деятельности.

Ключевые слова: магистерская программа, будущий руководитель, педагогическое сопровождение, правовое образование, правовая образованность, управленческая деятельность.

Prima R. M., Prima D. A. Legal Accomplishments of Future Headmasters of Secondary School: Pedagogical Support of Master`S Degree Curriculum.

Some aspects of the problem of forming legal accomplishments of future headmasters of secondary school are highlighted. The attention is paid to the necessity of pedagogical support of the specified process during the master's training of a specialist-manager. As a content core for strengthening the formation of legal education of future headmasters of secondary school such educational disciplines as «Legal Aspects of Educational Institution's Management» and «Legal Provision of Management Solutions» have been selected, which educational potential reflects their significance from the point of view of future specialists joining to the mastery of the legislative base in the context of solving issues of ensuring management activity's professionalism.

Key words: master's degree curriculum, future headmasters, pedagogical support, legal education, legal accomplishments, management activity.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК 159.922.8

ВИЯВИ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСОБИСТОСТІ ЗАЛЕЖНО ВІД ТИПУ ВИХОВАННЯ

Л.О. Прокоф'єва

викладач,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

Статтю присвячено вивченню психологічних особливостей агресивності у шкільному віці, зумовлених особливостями виховання в залежності від місця проживання. Проаналізовано й класифіковано визначення агресії й агресивності. Охарактеризовано різні прояви агресивної поведінки. Встановлено, що агресивність має зв'язки з такими властивостями особистості, як тривожність та стресостійкість. Отримані результати засвідчують, що прояви агресії у шкільному віці залежать від впливу мікросередовища (проживання у сільській або міській місцевостях). Доведено, що діти з урбаністичного середовища, на відміну від сільських, виявляють більш виразні прояви агресії, що зумовлено високими показниками в них тривожності та низьким ступенем захисту від стресу.

Ключові слова: *агресія, агресивність, агресивна поведінка, булінг, особистісна та ситуативна тривожність, стресостійкість.*

Серед безлічі питань економічного, політичного та культурного характеру сьогодні особливо гостро стоїть проблема соціалізації школярів, їх оптимального саморозвитку та самореалізації в освітньому соціумі. Слід зазначити, що учні – одна з найбільш складних соціально-демографічних груп суспільства, специфіка якої визначається необхідністю одночасного розв'язання великої кількості завдань, зумовлених з процесом переходу від дитинства до дорослості, домінуванням нового виду провідної діяльності, освоєнням широкого спектру соціальних ролей (учень, однокласник, громадянин), цінностей і норм поведінки, засвоєнням складних умінь і навичок, необхідних для успішної адаптації в суспільстві [1, с. 34].

Саме тому проблема адекватної підготовки школяра до оптимального входження в соціум набуває особливої актуальності і стає найважливішим напрямком діяльності школи як соціального інституту. Водночас вивчення сучасних досліджень показало, що у шкільному середовищі відбувається найбільше число конфліктів, закладаються асоціальні звички, формується і різко проявляється агресивна поведінка.

У зв'язку з цим проблема агресивної поведінки дітей та підлітків стає одним із актуальних напрямків міждисциплінарних досліджень як у нашій країні, так і за кордоном. Їй, зокрема, присвячені монографії і значне число експериментальних робіт А. Басса, П. Брейна, Л. Берковіца, К. Бютнера, Д. Долларда, К. Лоренца, М. Мауера, І. Міллера, Д. Річардсона, Р. Селмана. Оскільки агресія являє собою своєрідний феномен, що має опосередковане відношення до різних виявів соціальної активності, тому у психологічній літературі спостерігаються численні підходи щодо тлумачення виявів агресії у поведінці. У наукових дослідженнях поняття «агресія» здебільшого використовують у широкому контексті, розуміючи її як: самовпевнену та егоїстичну поведінку (Р. Броун, С. Кравчук, Л. Орбан-Лембрік, Р. Сміт, Дж. Тедеші та ін.); поведінку, фізичну або вербальну, мета якої – завдати болю або нашкодити (А. Адлер, Р. Берон, А. Реан, Д. Річардсон, Т. Румянцева, К. Хорні, С. Шпильрейн та ін.); вияв активності, прагнення до досягнень, інструмент для самореалізації (Н. Алкіна, Д. Аткинсон, Дж. Доллард, О. Дроздов, М. Левітов, Х. Хекхаузен та ін.).

У вітчизняній науці також розробляються різні аспекти вікових особливостей агресивної поведінки: теоретико-методологічні основи агресії (Ю. Антонян, В. Знакова, С. Кравчук, А. Мелоян, К. Мілютіна, Т. Рум'янцева, О. Саннікова, В. Татенко, О. Чебикінта ін.); агресивні реакції та шляхи їх корекції в молодших школярів (О. Бовть, С. Кузікова та ін.); психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку (О. Мізерна, Т. Титаренко, Д. Фельдштейн та ін.); профілактика та корекція агресивної поведінки студентів засобами тренінгу спілкування (С. Шебанова); прояви агресивності у курсантів вищих військових закладів освіти на різних етапах підготовки (Г. Гайдукевич, В. Крайнюк).

Зауважимо, що більшість наукових праць стосується вивчення різноманітних форм агресивної поведінки дітей молодшого шкільного віку, які виявляються у певному характері внутрішньо родинних відносин дитини та в неблагополучному спілкуванні у дитячому колективі

(Н. Алкіна, С. Белохвостова, О. Бовть, О. Гаспарова, Н. Дубінко, І. Кущенко, М. Мід, Г. Паренс, Л. Семенюк, І. Сопрун, І. Фурманов та ін.). Про властиву підліткам агресивність і ворожість у вчинках, що суперечать прийнятим у суспільстві правовим і моральним нормам свідчать дослідження багатьох психологів: М. Блонського, К. Бютнера, Б. Жизневського, З. Ікуніної, Н. Каут, О. Климовської, Б. Кобзар, Н. Максимової, К. Мілютіної, О. Осики та ін.

Сучасна психологічна та педагогічна практика свідчить про те, що з агресивними проявами у поведінці дітей мають справу вже вчителі початкової школи і навіть вихователі дитячих садків. Все ж, більшу кількість наукових праць [3; 6; 7] присвячено вивченню особливостей агресивної поведінки підлітків, хоч діти юнацького віку найчастіше вважаються нормослухняними, а їх агресивні реакції і необхідність корекції їх агресивної поведінки, як правило, залишаються поза увагою дослідників.

Також аналіз теоретичної та емпіричної літератури свідчить, що надзвичайно мало наукових досліджень, присвячених вивченню психологічних проявів агресії в залежності від місця проживання. Агресивна поведінка дітей шкільного віку вивчалася у співвідношенні з потребою у ризику (І. Борисов, О. Лекторська, Ф. Патакі), емоційною нестійкістю (І. Дубровіна, Л. Божович, І. Кон, К. Курбатова), неадекватною самооцінкою (Г. Андрєєва, А. Личко, А. Реан), відхиленнями в психічному розвитку (Б. Братусь, Є. Хейсерман, В. Худік). Також слід зазначити, що зустрічаються лише поодинокі дослідження, які присвячені вивченню проявів агресії у співвідношенні із тривожністю (як особистісною, так і ситуативною) та стресостійкістю.

Тому наш дослідницький інтерес був спрямований на вивчення особливостей проявів агресивної поведінки саме в юнацькому віці. При цьому мета дослідження зводилася до спостереження особливостей агресивних проявів юнаків залежно від місця проживання, що, на нашу думку, надалі дозволить розробити комплексну систему психологічних прийомів і технік, спрямованих на корекцію агресивної поведінки дітей.

Зауважимо на тому, що агресивна поведінка людини іноді визначається як агресія, а іноді – як агресивність. Нерідко агресія та агресивність розглядаються як синоніми. Проте, за словами Т. Румянцевої [8, с. 83], необхідно розмежувати «агресію» як специфічну форму поведінки та «агресивність» як психічну властивість особистості. Автор називає агресію процесом зі специфічною функцією та організацією; агресивність – структурою, яка є компонентом більш складної структури психічних властивостей людини.

Як свідчить аналіз наукової психологічної літератури [2; 4; 8; 9], агресивність найчастіше тлумачать як властивість особистості, котра виражається в готовності до агресивних дій для реалізації своїх цілей і характеризується агресивним сприйняттям та інтерпретацією поведінки іншої людини.

Агресивність також визнано провідною тенденцією, під якою, наприклад, Л. Собчик, розуміє стрижневу індивідуально-особистісну характеристику, котра включає в себе й уроджену властивість темпераменту, і рису характеру, і особистісну властивість [2, с. 141].

Крім того, в теоретичній та емпіричній літературі [1; 2; 4; 6] вказується на біполярність феномена агресивності як властивості особистості. З одного боку, агресивність у формі ворожості може виявлятися в агресивній поведінці (бійках, сварках, образах, психічному насильстві, руйнівних діях). З іншого ж боку, агресивність є динамічною характеристикою активності й адаптивності людини, слугує способом самозахисту, відстоювання своїх прав, збереження й автономності особистості. У «нормі» вона може бути соціально прийнятною і необхідною, формувати соціально-позитивну поведінку, а її недостатній прояв може мати такі негативні наслідки, як конформність, пасивність поведінки.

Аналіз сучасних досліджень дозволяє нам всі визначення агресії умовно поділити на дві загальні групи. До першої групи відзначимо таких дослідників, як Г. Гайдукевич, О. Дроздов, С. Кравчук, А. Маклаков, В. Менделевич, Л. Орбан-Лембрик, С. Третьяков, С. Шебанова, Р. Берон, Д. Майерс, Д. Річардсон, котрі визначають агресію як навмисну деструктивну поведінку, що шкодить і завдає збитку іншим. Представники другої групи (О. Дроздов, О. Змановська, М. Левітов, А. Налчаджян, М. Скок, Е. Фромм) розглядають агресію як прояв активності, прагнення до досягнень, інструмент для самоствердження, самореалізації і домінування над іншими.

Таким чином, встановлено, що в багатьох наукових працях оцінка агресії неоднозначна, тобто, залежно від виконуваних функцій вона може бути як негативною, так і позитивною.

Більшість авторів [2; 4; 6 та ін.] визначають основні ознаки, за котрими можна класифікувати агресію як властивість особистості:

- спрямованість агресії на предметний або тваринний світ, на другого, на себе;
- наочність – ненаочність як прихований або відкритий прояв агресії;
- часові ознаки, а саме, міра виразності агресії щодо частоти проявів (час і тривалість) станів агресії;
- просторові ознаки – в сім'ї, на вулиці та ін.;
- за особливостями психічних дій – фізична, вербальна; в агресивних думках, почуттях тощо;
- за соціальною небезпекою агресивних дій, а саме девіантні та делінквентні форми агресії.

Проте, на відміну від агресії, агресивність вважається властивістю особистості, що виявляється в схильності й готовності до агресивних дій у процесі реалізації власних цілей. При явній відмінності цих понять все-таки агресивність і агресія є сторонами одного явища. Агресивність, як зазначає більшість сучасних дослідників, це схильність до агресивної поведінки, а агресія – це поведінка, спрямована на нанесення шкоди.

Серед сучасних зарубіжних досліджень поширене вивчення ще одного прояву агресивної поведінки – булінг. У перекладі з англійської мови дослівно означає залякування та третирування. Проте це явище розуміється і кваліфікується окремими авторами по-різному. На Інтернет-порталі Google слово «bullying» згадується більш ніж 11000000 раз. Цій проблемі повністю присвячений ряд міжнародних серверів: www.bullying.org, www.bullyonline.org, www.bullying.co.uk, www.nobully.org.nz, www.bullyingawarenessweek.org та ін. [5].

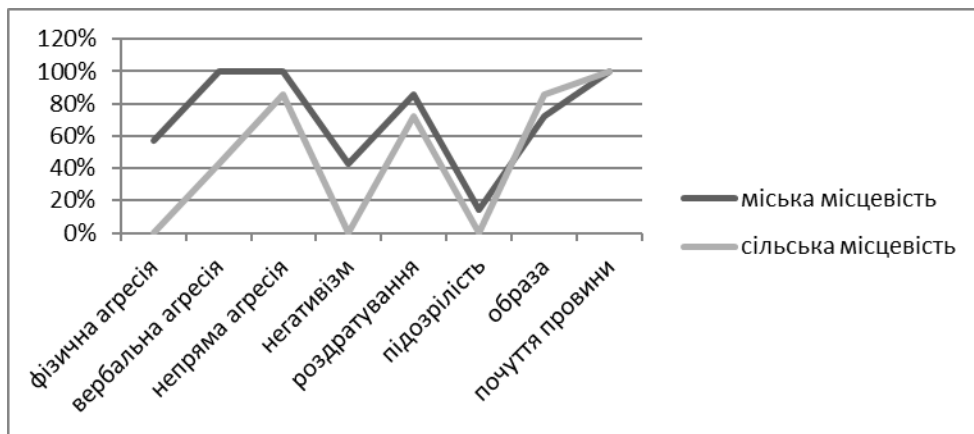
Однак наш інтерес викликав саме шкільний булінг, котрий умовно можна поділити на дві форми, а саме, фізичну та психологічну. До фізичної форми відносять умисні поштовхи, удари, побої та нанесення інших тілесних ушкоджень. Слід зазначити, що сексуальний булінг є підвидом фізичного. До психологічної форми відносять вербальний булінг (обзивання, поширення образливих чуток), образливі жести або дії (наприклад, плювки в жертву або в її напрямку), залякування (використання агресивної мови тіла й інтонації голосу для того, щоб змусити жертву здійснювати або не здійснювати що-небудь), вимагання (грошей, їжі, інших речей, спонукання до крадіжки), шкільний кібербулінг (приниження за допомогою мобільних телефонів та Інтернету).

Дослідження агресивних і ворожих реакцій у шкільному віці що залежать від типу виховання, здійснювалося за допомогою ряду методик. Наприклад, вивчення агресивності проводилося за питальником Басса-Даркі, для визначення рівня тривожності була використана «Шкала тривоги Спілбергера», для вивчення психологічних особливостей стресостійкості застосовувалася методика доктора Холмса і доктора Раге.

Базою дослідження слугували Кислицька ЗОШ І-ІІІ ступенів і Ізмаїльська ЗОШ І-ІІІ ступенів № 9. Вибірку склали 64 особи віком 16-17 років.

Основна увага в дослідженні зосереджується на кількісному та якісному аналізі різних форм агресивної поведінки дітей в залежності від місцевості, в якій вони проживають. Вихідним вважаємо припущення припущення, що діти, котрі виховувалися у місті, на відміну від дітей з сільської місцевості, виявляють більш виразні прояви агресивної поведінки, що, на наш погляд, зумовлюється високими показниками в них тривожності (як особистісної, так і ситуативної). В такому аспекті, перш за все, інтерес представляло виявлення відмінностей агресивних та ворожих реакцій у дітей юнацького віку різних за місцем проживання, а також вивчення взаємозв'язку динаміки тривожності та проявів агресивності.

Результати нашого дослідження за методикою Басса-Даркі свідчать, що у дітей шкільного віку, незалежно від місця проживання, переважає почуття провини (100%) та практично відсутні показники підозрливості (мал. 1). На нашу думку, це засвідчує властиві юнакам стримування проявів агресивної поведінки, котрі зазвичай заперечуються нормами суспільства. Якщо вони й здійснюють вчинки, в яких є агресивні дії, то починають відчувати докори сумління.



Мал. 1. Показники високого рівня за шкалами (за методикою Басса-Даркі)

Встановлено, що високий рівень за всіма шкалами переважає у дітей, що проживають в місті, на відміну від сільських, що, на наш погляд, обумовлене особливостями виховання.

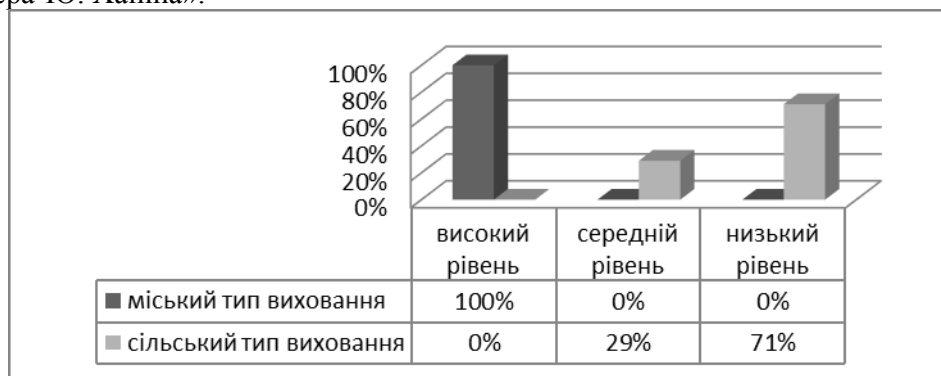
У дітей з міста найбільш виразними виявилися вербальна (100 %) та непряма (100 %) агресія, роздратування (86 %), образа (72 %). Тоді як негативізм, порівняно з підлітками, має менш виразні прояви. Низькі показники за даною шкалою виявляє лише 57 % респондентів.

Юнакам сільської місцевості також властива непряма агресія (86 %), роздратування (72 %) та образа (86 %). Проте низькі показники за вербальною агресією значно нижчі, ніж у дітей з міста. Високі показники за даною шкалою виявили лише 43 % дітей сільського типу виховання а діти міського типу – 100 %. Такі дані свідчать, насамперед, що дітям з міста властивий вираз негативних почуттів як через форму (сварка, крик та ін.), так і через зміст словесних відповідей (погрози, прокляття, лайка). На нашу думку, це обумовлено особливостями виховання в родині, що ще раз підтверджує вплив сім'ї на формування та розвиток особистості дитини.

В ході дослідження виявлено високі показники юнаків з міста виявили високі показники і за фізичною агресією (57 %), тобто вони можуть використовувати і фізичну силу проти іншої особи. А діти з сільської місцевості за даною шкалою показали середній (71 %) та низький (29 %) рівень.

Таким чином, співвіднесення особливостей проявів агресивної поведінки юнаків різного типу виховання, виявило що, дітям з міста агресивна поведінка більш властива, ніж дітям з сільської місцевості.

Для дослідження особистісної та ситуативної (реактивної) тривожності як фактора, що може мати вплив на прояви агресивності, нами була використана методика за «Шкалою тривоги Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна».

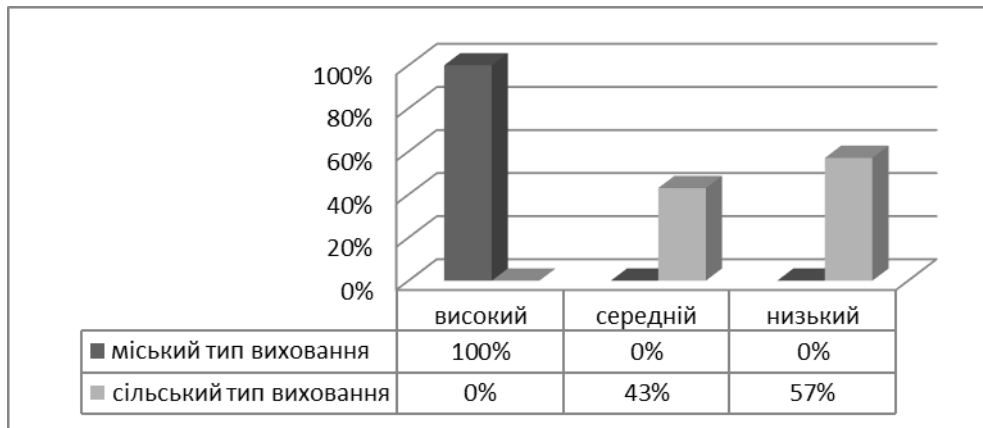


Мал.2. Показники рівня особистісної тривожності (за методикою «Шкала тривоги Ч. Спілбергера-Ю. Ханіна»)

Таким чином, результати нашого дослідження (мал. 2) виявили, що респонденти міського типу виховання мають високий рівень особистісної тривожності (100 %). Проте серед юнаків з сільської місцевості навпаки більшість респондентів (71 %) має низький рівень за даною формою тривожності. На нашу думку, це може свідчити про те, що діти з міста виявляють підвищену схильність до занепокоєння і тривожних переживань без особливих на те причин. Як схильність

особистісна тривожність активізується під час сприйняття стимулів, котрі людина вважає небезпечними, пов'язаними зі специфічними ситуаціями загрози її престижу, самооцінці та самоповазі.

Слід відзначити, що результати за ситуативною тривожністю (мал. 3) виявили також більшу схильність у дітей з міста (87 %). Водночас як діти сільської місцевості показали її середній (43 %) та низький рівні (57 %). Дані показники дозволяють стверджувати, що юнаки міського типу виховання більш схильні до напруження, занепокоєння, заклопотаності та нервозності, аніж діти з сільської місцевості.



Мал. 3. Показники рівня ситуативної (реактивної) тривожності (за методикою «Шкала тривоги Ч. Спілберґера-Ю. Ханіна»)

Загалом аналіз результатів проведеного дослідження підтверджує, що діти міського типу виховання, на відміну від дітей сільської місцевості, виявляють більш виразні прояви агресії (особливо фізичної, вербальної та непрямой – поведінковий компонент агресивності), що, на наш погляд, обумовлюється високими показниками в них тривожності (як особистісної, так і ситуативної).

Таким чином, відзначимо, що на прояви агресивної поведінки має вплив наявність у дітей особистісної і ситуативної тривожності, викликаних частково особливостями мікросередовища, найбільш важливим елементом якого є сім'я. Менш виразні прояви агресивності у юнаків сільської місцевості; нам видається, що це пов'язане із сформованим у сільському середовищі вироблене прагнення уникати конфлікти, згладжувати виникаючі суперечливості та не загострювати ситуацію.

Як зазначалось, гіпотезою дослідження виступає припущення, що прояви агресивної поведінки, окрім тривожності, також можуть бути обумовлені особливостями стресостійкості. Для дослідження стресостійкості та соціальної адаптації нами було використано методика Холмса і Раге.

Стресостійкість більшість сучасних психологів [1; 8] визначають як самооцінку здібності та можливості подолання екстремальної ситуації, пов'язаної з ресурсом особистості чи запасом, потенціалом різних структурно-функціональних характеристик, котрі забезпечують загальні види життєдіяльності та специфічні форми поведінки, реагування, адаптації і т.д.

За результатами дослідження юнаки сільського типу виховання виявляють високий ступінь опору стресу – 86 % (6 осіб), на відміну від дітей міського типу – 0 % (0 осіб). Проте більшість юних містян показали пороговий вияв опірності стресу – 57 % (4 особи).

Висока стресостійкість забезпечує успішність виконання обов'язків в екстремальних умовах, збереження працездатності і здоров'я юнаків після впливу екстремальних факторів зовнішнього середовища. Низький рівень стресостійкості, нездатність дітей протидіяти стресам призводить до негативних наслідків у психічній, соціальній, поведінковій сферах. Йдеться про різноманітні прояви посттравматичних стресових розладів, суїцидів.

Отже, аналіз результатів дослідження свідчить, що між проявами агресії, тривожністю (як особистісної, так і ситуативної) та ступенем стресостійкості існує певний взаємозв'язок, а саме, чим вищі показники тривожності та нижчі показники ступеня стресостійкості, тим більш виразні прояви агресії. Діти міського типу виховання, на відміну від дітей сільської місцевості,

виявляють більш виразні прояви агресії (особливо фізичної, вербальної та опосередкованої – поведінковий компонент агресивності), що зумовлено високими показниками в них тривожності (як особистісної, так і ситуативної) та низьким ступенем опірності стресу.

Проведене дослідження має і психолого-теоретичне і практичне значення, дозволяє орієнтуватися в характері емоційно-вольової та ціннісно-нормативної сфер особистості дитини юнацького віку, однак не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми.

Перспективу подальшого вивчення вбачаємо у розробці конкретних психологічних рекомендацій і програм, спрямованих на корекцію агресивності та її вияву з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей особистості.

1. Агрессия у детей и подростков: Учебное пособие / Под ред. Н. М. Платоновой. – СПб. : Речь, 2006. – 336 с.
2. Базима Б. А. Психология агрессивного поведения / Б. А. Базима // Влада і насильство: Збірка наукових статей. – Харків : УВС, 1997. – С. 133-146.
3. Бовть О. Соціально-психологічні причини агресивної поведінки підлітків / О. Бовть // Рідна школа. – 1999. – № 2. – С. 17-20.
4. Васьківська С. В. Дитяча агресивність: норма чи відхилення? / С. В. Васьківська // Початкова школа. – 1993. – № 7. – С. 51-52.
5. Кон И. С. Что такое буллинг и как с ним бороться? / И. С. Кон. // Сексология. Персональный сайт И. С. Кона. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sexology.narod.ru/info178.html>.
6. Семенюк Л. М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: Учебное пособие / Л. М. Семенюк. – М. : Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998. – 96 с.
7. Смирнова Т. П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей. Серия «Психологический практикум» / Т. П. Смирнова. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 160 с.
8. Румянцева Т. Г. Агрессия: проблемы и поиски в западной философии и науке / Т. Г. Румянцева. – Минск : Университетское, 1991. – 148 с.
9. Цап Н. М. Агрессивність дитини: за і проти / Н. М. Цап // Практична психологія та соціальна робота. – 1999. – № 6. – С. 15-17.

Прокофьева Л. А. Проявления агрессивного поведения личности в зависимости от типа воспитания.

Статья посвящена изучению психологических особенностей агрессивности в школьном возрасте, обусловленных особенностями воспитания и места проживания. Проанализованы определения агрессии и агрессивности. Описаны различные проявления агрессивного поведения. Установлено, что агрессивность связана с такими свойствами личности, как тревожность (личностная и ситуативная) и стрессоустойчивость. Полученные результаты свидетельствуют, что проявления агрессии в школьном возрасте зависят от влияния микросреды (проживание в сельской или городской местностях). Доказано, что дети городского типа воспитания, в отличие от детей сельской местности, чаще и сильнее проявляют агрессию, что обусловлено высокими показателями у них тревожности и низкой степенью защиты от стресса.

Ключевые слова: агрессия, агрессивность, агрессивное поведение, буллинг, личностная и ситуативная тревожность, стрессоустойчивость.

Prokofieva L. A. Aggressive Behaviour and its Manifestations depending on the Type of Education.

The article is devoted to the study of the psychological characteristics of aggressiveness in adolescence, depending on the type of education, and the place of residence. The definition of aggression and aggressiveness have been analyzed and classified. Various manifestations of aggressive behavior have been described. It was found that the aggressiveness is associated with such personality traits as anxiety (personal and situational) and resistance. The results indicate that aggression in adolescence depends on the influence of the microenvironment (rural or urban areas). It is proved that the children of the urban type of education, as opposed to rural children, are more aggressive, due to a high level of anxiety and low resistance to stress.

Key words: aggression, aggressive, aggressive behavior, bullying, personal and situational anxiety, resistance.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К.М.

УДК 372.881.1

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛІНГВОКУЛЬТУРОЛОГІЧНОГО ПОЛЯ В МЕТОДИЦІ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ В СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ

В.Ф. Радкіна

кандидат педагогічних наук, доцент,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті висвітлюється зміст лінгвокультурологічного поля у контексті методики навчання іноземної мови в середній школі, аналізується його структура та надається характеристика кожному компоненту.

Ключові слова: лінгвокультурологічний підхід, лінгвокультурологічне поле, лінгвокультурема, лінгвокультурологічні знання.

Динамічне життя сучасності диктує світовому суспільству нові правила організації спілкування між людьми, націями та державами. Швидкий темп руху людських ресурсів, курс на економічну та соціальну інтеграцію потребує не тільки знань іноземних мов, але й здібності особистості до швидкої адаптації в іншомовному середовищі. Як справедливо підкреслено в «Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти», в сучасному європейському просторі необхідно не тільки враховувати природу потреб тих, хто вивчає мову і контекст, у якому вони живуть, навчаються і працюють, але й створювати умови, які мають бути чітко визначені, адаптовані до національних ситуацій та охоплювати нові сфери, зокрема на ниві культури [1].

Отже, сьогодні володіння іноземною мовою є недостатнім, треба ще й розуміти, знати та уміти адаптуватися до культури країни, мова якої вивчається. Тому триєдність «людина-мова-культура» стає провідною для національної школи, а формування лінгвокультурологічного поля – одним з головних завдань сучасної вітчизняної освіти.

Насамперед внесемо певне уточнення в змістове наповнення поняття «поле». Окрім загальноприйнятих денотативних та конотативних пояснень, в тлумачному словнику української мови знаходимо таку експлікацію, яка найближче, на наш погляд, до розуміння змісту предмета нашого дослідження: «поле – простір, у межах якого відбувається якась дія або який знаходиться у межах якоїсь дії; можливість, умова для чого-небудь; ґрунт, основа якоїсь діяльності» [2]. Саме в такому контексті це слово використовується в фізиці (магнітне поле), математиці (алгебраїчне числове поле), мовознавстві (лексичне поле), медицині (операційне поле), політології (інформаційне поле) тощо.

В останні роки «поле» впевнено увійшло у термінологічний обіг педагогіки. Так, предметом дослідження М. Міщенко є соціокультурні чинники формування емоційного поля національної свідомості, Ю. Бажан-Пушкіна вивчає формування поля креативності при вивченні суспільних дисциплін, М. Воюшина віддає перевагу утворенню саме культурного поля учня як сучасної стратегії початкової літературної освіти, Є. Петрова розкриває системоутворюючу роль уроків літератури в формуванні культурного поля четвертокласників. Багато уваги приділяють цьому феномену й вчителі-практики. Так, А. Павлюк вивчає формування інноваційного векторного поля вчителя як головного чинника освітніх перетворень на шляху до успішної школи, вчитель вищої категорії Л. Кульбаба досліджує формування поля креативності на уроках суспільних дисциплін засобами сучасних педагогічних технологій. Натомість процес формування лінгвокультурологічного поля, як завдання навчання іноземної мови в середній школі, ще й досі не виступав предметом всебічного дослідження. Відтак, це питання потребує більш детального обґрунтування, що й виокремлює *мету нашої роботи*: розкрити зміст лінгвокультурологічного поля як дидактичної категорії, визначити його структуру, розкрити характер лінгвокультуреми як основної одиниці навчання на уроці іноземної мови.

Звернемося до змісту терміну «лінгвокультурологічне поле». Як відомо, цей термін увійшов в науковий обіг тільки в кінці минулого століття. Вперше його розгорнуту характеристику надає В. Воробйов. На думку дослідника, лінгвокультурологічне поле є комплексною одиницею, складовою багатомірною структурою, в якій доцільно розглядати два аспекти: суто лінгвістичний та референтивний. Такий підхід пояснюється тим, що елементи цього поля є приналежністю не тільки мови, а й культури, тобто має не тільки мовний, але й своєрідний позамовний вимір [4, с. 40]. Дослідник доводить, що це поле має ієрархічну

структуру множин лінгвокультурем зі своїм загальним (інваріантним) сенсом, що характеризує конкретну культурну сферу.

Зазначимо, що концепція В. Воробйова підтримана науковою спільнотою; дефініція «лінгвокультурологічного поля» надається в словнику термінів міжкультурної комунікації [5].

М. Ангелова, погоджуючись з думкою дослідника, доповнює, що це поле – багатшарове ментальне утворення, смисловий простір. Г. Мягченко, в свою чергу, уточнює, що лінгвокультурологічне поле – це сукупність одиниць, в яких знаходять своє відображення певні фрагменти культури, які об'єднані загальним змістом.

Таким чином, є всі підстави вважати, що лінгвокультурологічне поле – це особливий багатомірний простір, структура якого складається з мовних знаків, що відображають матеріальні та духовні цінності суспільства.

Формування лінгвокультурологічного поля особистості починається з моменту оволодіння нею рідною мовою. Дитина не тільки починає розмовляти, але й пізнавати світ, оточуючу його дійсність, закони моральності, минуле й сьогодення, особливості побуту тощо. Як підкреслюють Є. Верещагін та В. Костомаров, «дитина з 5-7 років стає членом певної національної культури» [6, с. 7]. Методологічною основою для цього підходу виступають ідеї В. фон Гумбольдта про внутрішню форму мови та втіленні в мові «духу народу». Зміст такої позиції полягає в тому, що адаптація в оточуючому середовищі відбувається тільки під впливом рідної мови, оскільки ми можемо мислити про світ лише у формах цієї мови, враховуючи набутий мовний та культурний досвід, тобто залишаючись у своєму «мовному колі». Відповідно, різні лінгвокультури формують різні картини світу, які є базою для національних культур [4].

Отже, ідеальним варіантом оволодіння мовою є вивчення мови через засвоєння культури. А мова і культура, як уже зазначалось, це особливий багатомірний простір, що і становить лінгвокультурологічне поле. При цьому мова – це частина культури, а культура – частина мови, які взаємопроникають, взаємозв'язані та взаємодіють один з одним. Мову без культури можна вивчити, але неможливо нею оволодіти. Культуру без мови можна знати, але не розуміти.

Визначена концепція дуже важлива для сучасної методики, тому що в основі навчання іноземних мов лежить вивчення семантичного поля: учень засвоює лексику за означеною темою, вивчає граматичні структури та запам'ятовує фонетичні явища, що необхідні для використання лексичних одиниць в мовленні. Лінгвокультурологічний підхід пропонує оволодіння не семантичним полем, а лінгвокультурологічним – засвоєння мовних одиниць в культурологічному польовому контексті. Таким чином, учень вивчає не тему, а явище, не слово, а поняття.

Розглянемо більш докладно структуру лінгвокультурологічного поля в методологічному контексті. Так, згідно теорії В. Воробйова, його компонентами є: ім'я (ядро) поля та його інваріантний лінгвокультурологічний сенс (інтенціонал імені та поля); класи (групи) лінгвокультурем як одиниць суто мовного та позамовного змісту (екстенціонал поля): центр та периферія; категоріальні відношення лінгвокультурем у полі; парадигматика та синтагматика лінгвокультурем [3, с. 65].

У суто дидактичному контексті імені (ядра) лінгвокультурологічного поля містяться основні тематики предметного змісту мовлення на уроці іноземної мови:

- я і моя родина, я і мої друзі: зовнішність, інтереси, захоплення, свята, дозвілля, покупки, сімейні традиції;
- шкільне життя: школа і класи, уроки і шкільні предмети та ставлення до них, канікули і особливості їх проведення в різні пори року, майбутня професія і біржа праці;
- рідна країна і країна, мова якої вивчається: географічне положення, клімат, столиці і великі міста, пам'ятки, культура і мистецтво, міське і сільське життя;
- здоров'я та особиста гігієна: розпорядок дня, правильне харчування, здоровий спосіб життя, захист навколишнього середовища.

Кожне ім'я (ядро) поділяється на класи (групи) лінгвокультурем – конкретні теми уроків, які мають практично-орієнтовану спрямованість: вивчаючи розпорядок дня, учень повинен вміти не тільки розповісти, чим він займається кожен день, але і пояснити мету цих занять, розповісти про специфіку робочого дня школяра країни мови, що вивчається, розпитати свого однокласника про свої плани на вечір і т. д. При цьому інтенціоналом виступають лінгвокультурологічні знання

з теми, що вивчається, а екстенсіоналом – знання, що засвоєні з інших тем шкільних дисциплін, самостійно отримані тощо.

Безумовно, на уроці іноземної мови важливо не тільки оволодіти знаннями, а й вміти їх передати, використовувати як на уроці, так і в позашкільному середовищі: в спілкуванні в інтернет-мережах, в читанні науково-популярних джерел іноземною мовою, у виступах на форумах, конференціях тощо. Сучасні інтернет-комунікації надають багато можливостей тому, хто вивчає іноземну мову та практично реалізовує свої знання.

Що стосується категоріальних відносин лінгвокультури, то вони чітко проявляються в умінні школяра використовувати свої лексичні, граматичні та фонетичні знання, вміння і навички для вираження своїх ідей, формулювання прохань, пропозицій, висновків згідно з темою уроку.

Отже, одиницею виміру лінгвокультурологічного поля, яку ввів В. Воробйов, є лінгвокультурема. Дослідник підкреслює, що лінгвокультурологічне поле як структура лінгвокультури, являє собою єдність знаків, значень і відповідно відносних понять, тому характеризується двошаровою, двомірною семантикою своїх одиниць, тобто семантика лінгвокультури – це діалектичний зв'язок мовного та немовного змісту, комплексна міжрівнева одиниця опису лінгвокультурологічного поля, що представляє собою діалектичну єдність лінгвістичного і екстралінгвістичного. Якщо сфера слова обмежена мовою, то сфера лінгвокультури поширюється і на предметний світ [4]. Таким чином, лінгвокультурема є сукупністю форми мовного знаку, його змістом та культурним значенням. Важливим, на думку В. Воробйова, є саме глибинний смисл, який потенційно присутній в семантиці кожного елемента.

Як уже зазначалось, з експлікацією В. Воробйова погоджується багато дослідників (Р. Каракевич, М. Дюжева, А. Рогова та ін.). Так, А. Волошенко підкреслює, що лінгвокультурема є особливою комплексною одиницею лінгвістичного та екстралінгвістичного (понятійного та предметного) змісту, яка включає в себе сегменти не тільки мови (мовне значення), але й культури (екстралінгвістичний, культурний смисл), що передаються відповідним знаком.

В лінгвістиці вищезазначена дефініція має своє визначення. Наприклад, Р. Каракевич називає лінгвокультурема «мовним вираженням реалії». М. Алефиренко робить висновок, що лінгвокультурема визначається мовним знаком в його білатеральній єдності та реалією, яку він містить.

Ф. Бацевич, автор словника міжкультурної комунікації, дає таке визначення цієї дефініції: «Лінгвокультурема – комплексне поняття, яке застосовується у випадках аналізу міжрівневих лінгвокультурних особливостей одиниць і категорій певної ідіоетнічної мови. Лінгвокультурема акумулює в собі як власне мовне уявлення, так і тісно з ними пов'язане позамовне культурне середовище. Лінгвокультурема може бути виражена словом, словосполученням, текстом. Лінгвокультурема – носій конотативного смислу, який повною мірою реалізується лише у випадках повного володіння мовою та культурою певного етносу» [5].

За своїм характером лінгвокультурема має більш глибокий історичний сенс, відображає культурну еволюцію мовної одиниці в її польовому контексті. Саме ця характеристика лінгвокультури і лежить в основі оволодіння іноземною мовою, використовуючи лінгвокультурологічний польовий метод «поля».

У контексті нашого дослідження особливого значення набувають парадигматичні та синтагматичні характеристики лінгвокультури, які взаємопов'язані і взаємозумовлені, що дуже важливо при їх функціонуванні в лінгвокультурологічному полі. Наприклад, розповідаючи про розпорядок дня українського учня, доцільно ознайомити і з особливістю робочого дня французького школяра, який вчиться не 5 днів на тиждень, а тільки чотири, але при цьому його робочий день включає уроки до обіду і після обіду. Тому є сенс ввести такі лінгвокультуреми як *la récréation en milieu de matinée, la récréation en milieu d'après-midi, aller en études, il n'y a pas d'école le mercredi, le rythme scolaire*, які не тільки розширяють лексичний запас за означеною темою, а й поглиблюють країнознавчі знання учня, розвинути його здатності до критичного отримання інформації, формування його навчально-дослідницької діяльності.

Отже, основною одиницею засвоєння на уроці іноземної мови стає не лексична одиниця, а лінгвокультурема – поняття, яке широко вивчене в лінгвокультурології і вже знайшло свою

експлікацію в дидактиці. В контексті лінгвокультурологічного польового методу лінгвокультурема не тільки відображає взаємозв'язок лінгвістичного і екстралінгвістичного, а стає носієм культурного коду суспільства.

Таким чином, пропонований лінгвокультурологічний польовий метод дозволяє вивчати мову не в його фрагментарній подачі, а в тісно переплетених за своєю структурою і змістом одиницями, що дає учневі можливість мати повне уявлення про предмет або явище згідно з темою уроку. Кінцевою метою такого оволодіння іноземною мовою є його практично-орієнтоване використання учнем середньої школи не тільки в міжособистісному спілкуванні, але і в адаптації в іншомовному середовищі, самоосвіті і, можливо, в його майбутній професійній освіті.

1. Общевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Совет Европы. – М. : МГЛУ, 2003. – 256 с.
2. Новий тлумачний словник української мови / В. В. Яременко, О. М. Сліпушко. – К. : Аконт, 2001. – 901 с.
3. Воробьев В. В. Лингвокультурология (теория и методы) / В. В. Воробьев. – М. : Изд-во росс. ун-та дружбы народов, 1997. – 331 с.
4. Воробьев В. В. Культурологическая парадигма русского языка: Теория описания языка и культуры во взаимодействии / В. В. Воробьев. – М. : Ин-т русского языка им. Пушкина, 1994. – 148 с.
5. Бацевич Ф. С. Словник термінів міжкультурної комунікації / Ф. С. Бацевич. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://terminy-mizhkult-komunikacii.wikidot.com/>
6. Верещагин Е. М. Язык и культура / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. – М. : Русский язык, 1990. – 250 с.
7. Мягченко Г. Ю. Лингвокультурологическое поле / Г. Ю. Мягченко // Аналитика лингвокультурологии – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.analiculturolog.ru/journal/archive/item/746-41.html>

Радкина В. Ф. Характеристика лингвокультурологического поля в методике обучения иностранному языку в средней школе.

В статье рассматривается содержание лингвокультурологического поля в контексте методики обучения иностранному языку в средней школе, анализируется его структура и дается характеристика каждого компонента.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, лингвокультурема, лингвокультурологическое поле, лингвокультурологические знания.

Radkina V. F. The Characteristic of Linguocultural Field in Methodics of Foreign Language Teaching in Secondary School.

The article considers the content of linguoculturological field in the context of methodics of foreign language teaching in secondary school. Its structure is analysed and the characteristic of each component is given.

Key words: linguoculturological way, linguoculturological field, linguoculture, linguoculturological knowledge.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК 371.124

КРИТЕРІЙ СОЦІАЛЬНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В.В. Радул

*доктор педагогічних наук, професор,**Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка*

У статті на основі узагальнення та систематизації наукових пошуків проаналізовано та обґрунтовано критерії соціальної зрілості особистості. Складниками та критеріями соціальної зрілості особистості є соціальна активність, соціальна відповідальність та соціальне самовизначення.

Ключові слова: *зрілість, особистість, критерії, самовизначення, активність, відповідальність.*

Зростання рівня організації особистості зумовлює зміну її життєвої мети. Будь-який рівень організації вищого порядку виявляється у самовизначенні особистості. Якщо особистість самовизначилася, то вона удосконалює свою активність і підвищує відповідальність.

Під критерієм у науці розуміють ознаку, за якою класифікуються, оцінюються (одержують оцінки) відповідним індикатором психічні явища, стани, дії або діяльність, зокрема у процесі формалізації [23, с. 22].

Системною якістю розвитку особистості як цілісного утворення може бути її соціальна зрілість. Складниками та критеріями соціальної зрілості особистості, за нашим припущенням, є соціальна активність, соціальна відповідальність та соціальне самовизначення.

Вивчаючи особливості формування соціальної зрілості вчительських кадрів [9], деякі дослідники дійшли висновку, що критеріями розвитку рівня соціальної зрілості студентської молоді є активність, відповідальність та самовизначення. У межах такого підходу жоден із окремих критеріїв є недостатнім для оцінки ефективності організації діяльності особистості. Для отримання цілісної оцінки потрібно аналізувати їх у сукупності, оскільки взаємозв'язки між ними і слугують висхідною ознакою цілісного формування соціальної зрілості особистості.

Аналізуючи проблему самовизначення особистості майбутнього фахівця як одного із критеріїв формування його соціальної зрілості, з'ясовуємо деякі аспекти дослідження самовизначення у науковій літературі. К. Платонов вважає, що «самовизначення професійне – це ступінь самооцінки себе як фахівця відповідної професії; змістовний бік спрямованості особистості, що діє за покликанням; важливий об'єкт формування особистості у процесі професійної орієнтації» [16, с. 125-126].

Самовизначення особистості науковці розглядають з погляду впливу на його розвиток різноманітних соціальних факторів. Сукупність таких факторів і утворює умовний простір (навчально-виховне середовище), у якому й має можливість ефективно реалізуватися самовизначення особистості. Критеріальними ознаками самовизначення особистості студента є освітнє та життєве самовизначення.

Життєве самовизначення студентів – складна наукова проблема, що має багатоаспектний зміст. На думку Г. Нікова, «...більш складним і відповідальним у житті підрастаючих поколінь є період, коли завершується їх виховання під керівництвом дорослих, і вони прямують самостійним шляхом. Це означає, що закінчується опікування старшими, розширюється ступінь свободи молодих людей, їх самостійності у прийнятті рішень: настає час соціальної зрілості...» [14, с. 58]. Самовизначення доцільно розглядати як характерологічну ознаку особистості.

Відповідальність особистості охоплює не увесь зміст норм і цінностей, що діють у суспільстві, а лише ті з них, які стають прогресивними у свідомості й діяльності особистості. У психологічних дослідженнях указується на кореляційну залежність відповідальності від самовизначення. Як слушно зауважує В. Сафін, відповідальність є визначальною та системотвірною ознакою самовизначення особистості. Він, зокрема, зазначає: «...особистість, яка самовизначилася, є суб'єктом, який свідомо і постійно зіставляє власну мету з метою групи, суспільства, який уміє активно відстоювати свої ідеали. Отже, самовизначення – це процес, відносно самостійний етап соціалізації, значення якого полягає у формуванні в індивіда усвідомлення мети й змісту життя, готовності до самостійної життєдіяльності через

співвіднесеність своїх бажань, наявних якостей, можливостей та вимог, які застосовуються до нього з боку оточуючих і суспільства» [22, с. 151].

Самостійність – системотвірна ознака самовизначення особистості. «За будь-якими соціальними стандартами дорослість означає, з одного боку, соціальне пристосування, подолання юнацького максималізму, а з іншого – самостійність і відповідальність», – пише І. Кон [6, с. 4].

Стан розвитку свідомості особистості перебуває в органічній єдності з її соціально-практичною діяльністю. Діяльність слугує найповнішому розвитку внутрішнього світу особистості. Важливим показником високого рівня діяльності є відповідність свідомого, цілеспрямованого, активного й творчого ставлення особистості до діяльності. Якість діяльності особистості у середовищі її життєдіяльності виявляється у соціальній активності. Демонстрація соціальної активності особистості полягає у перетворенні та самодіяльності в усіх сферах суспільного життя. На підставі цього формуються самовизначення, самовираження, самоствердження, самоврядування та самовиховання особистості.

У кожної людини в певний момент життя виникає споглядальний образ самої себе, відбувається, так би мовити, оволодіння тими чи тими рисами особистості й конкретними властивостями. В характеристиці себе як одиниці діяльності, що виявляється в різному емоційному навантаженні, в оцінці себе виробляються способи дії, що стають типовими в поведінці та застосовуються в буденному житті. Розкриттю проблеми «Я» саме в такому аспекті дотепер присвячена значна кількість досліджень. У цих працях власний образ і розуміння себе як особистості і як суб'єкта діяльності змінюється у людини з її переходом від одного вікового ступеня до іншого, а також залежно від її статі, професії та приналежності до певної етнічної спільноти з її традиціями та культурою (Л. Бороздіна, І. Вігерчук, В. Куніцина, В. Лабунська, Б. Єремєєв, З. Лукьянова, Н. Накошна, А. Оконешникова, А. Чекаліна та ін.).

Важливим феноменом, що простежується в дослідженнях характеристик «Я», виступає роль у регулюванні поведінки й діяльності (А. А. Мелік-Пашаєв, А. В. Суворов та ін.). Людина може вибудовувати свою поведінку й виконувати дії на рівні власного буденного «Я», але вона не може здійснювати своїх вчинків і дій на рівні свого вищого «Я». У більшості людей їх буденна поведінка визначається буденним життєвим «Я», і воно, за А. Маслоу, ініціюється дефіцитарними потребами. Проте в критичних або екстремальних ситуаціях у деяких із них регулювання поведінки й діяльності починає виконувати вище «Я», і при цьому в людей актуалізуються побутові потреби. Водночас у цих же дослідженнях описані люди (відсоток від загальної кількості незначний), для яких основні цінності життя й культури стали їхніми суб'єктивно важливими цінностями, і їх життєдіяльність переважно регулюється їх вищим «Я».

Вивчення сучасної спеціальної наукової літератури засвідчує, що в психології особистості вже склалися певні передумови для поглиблення теоретико-методологічного аналізу й обґрунтування категорії «Я-концепція» (В. Агапов, Б. Ананьєв, А. Асмолов, І. Баришнікова, А. Бодальов, А. Брушлінський та ін.). Насамперед, це дослідження з проблеми самовідношення, самооцінки, самовизначення, самоствердження, уявлення особистості про себе в умовах спільної діяльності, впливу Я-концепції на мотивацію, духовні потреби, ціннісні орієнтації, на соціально-психологічну адаптацію особистості, розвиток професійного «Я».

Проблема «само» – самовизначення, самопізнання, самоактуалізація, самовираження, самооцінка, самореалізація людини (як особливої системи, якій притаманні, разом із властивостями саморозвитку будь-якої системи, свої, специфічні, властиві лише їй як людській системі та пов'язані з її реальною самістю властивості) вимагає спеціального аналізу й розуміння цього феномену в його диференційованому й інтегральному осмисленні (не лише на індивідуальному рівні в процесі онтогенезу, а й як явище філогенезу й культурно-історичного розвитку) та відповідно до реалій сучасного соціального стану з урахуванням зміни соціального середовища.

Потреба саморозуміння, самопізнання, самоактуалізації, самоздійснення й інших феноменів «само» зростає разом із розширенням знань людини про світ і про себе, одночасно із зростанням суб'єктивних можливостей та ускладненням завдань, що постають перед особистістю, знань про світ, професію.

Самість може бути визначена як унікальна властивість-здатність самоздійснення, самозміни людини у відновленні й розширенні-зростанні своїх людських можливостей-

здібностей-потреб у світі, що створюється й перетворюється нею. Цій проблемі присвятили свої праці такі автори: А. Адлер, Б. Ананьєв, У. Джемс, Д. Леонтєв, О. Лосєв, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Слободчиков, К.-Г. Юнг та ін.

Останнім часом найбільш актуальними стали тісно пов'язані між собою поняття «самоактуалізація» та «самореалізація» особистості, котрі, проте, мають різне змістове навантаження. Ці поняття в дослідженнях не завжди чітко розмежовуються, а нерідко й взаємозамінюють одне одного чи мають різні нюанси у характеристиці. Самоактуалізація багатьма дослідниками розглядається як уроджена властивість (Г. Гольдштейн, Є. Є. Вахромов, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Фромм та ін.). Вона розглядається як мета, як наслідок, як засіб. В одних працях самоактуалізація пов'язується із потребою самовираження через діяльність, незалежно від ступеня її суспільної значущості. Самоактуалізація – це практична діяльність, яка свідомо здійснюється суб'єктом і спрямована на розв'язання наявних проблем своєї життєвої ситуації, наслідком якої є самозміна й зміна життєвої ситуації. В інших роботах зазначається, що професійна самоактуалізація передбачає високу суспільну важливість діяльності індивіда. Самоактуалізація пов'язана із людською потребою самоактуалізації, вона означає, що люди відчувають потребу й прагнуть здійснювати все те, що вони, ймовірно, можуть здійснити. Таким людям притаманне велике бажання бути корисними людству, вони поведуться більш доброзичливо й дружньо, вони меншою мірою переймаються власними проблемами.

Співвіднесеність активності та діяльності особистості досліджував А. Петровський [15]. Він уважав, що загальною властивістю життя є активність. При цьому активність трактується ним як діяльний стан живих істот, як джерело власного руху, що відтворюється у русі. Йдеться про енергію, її відновлення. Здатність до саморуку в контексті самовідтворення розглядається як ознака активності суб'єкта. С. Л. Рубінштейн розглядав діяльність як специфічну форму активності, спрямовану на свідоме перетворення навколишнього світу [20]. З цього погляду на дійсність виявляються властивості особистості. Якщо потреби людини є висхідними спонуканнями до власної діяльності, завдяки яким вона є активною істотою, то її дії спрямовані на задоволення не власних, а суспільних потреб [19]. С. Рубінштейн уводив аналіз активності та діяльності до загального контексту опозиції «зовнішне-внутрішнє», подавши традиційне розуміння того, що зовнішнє діє через внутрішнє. Аналіз активності й співвіднесеності активності з діяльністю залишилися недостатньо визначеними, зокрема категоріально. Наприклад, В. Петровський говорив про діяльність, яка контролює свій рух із моментами власної активності, зануреними у діяльність, й обидва моменти – активність та діяльність – поєднуються, неначе зливаються один із одним [15].

Як відомо, категорія активності є однією із основних у психолого-педагогічній науці. У наукових дослідженнях цієї категорії важливими є поняття, які розкривають суть активності – процес, дія, вчинок, поведінка, діяльність, життєдіяльність тощо. Активність зазвичай зіставляється із близькою до неї категорією діяльності. При цьому одні автори розглядають активність як характеристику діяльності людини, що протиставляється пасивній діяльності. Поняття активності в цьому разі співвідноситься із самодіяльністю як діяльністю, що не нав'язується зовні, а є внутрішньою необхідною людиною. Інші автори обґрунтовано вважають, що активність – ширша категорія, котра розповсюджується на процеси та явища органічного світу.

Усебічне вивчення проблеми співвіднесеності понять активності та діяльності здійснене К. Абульхановою-Славською [1, с. 110-133]. Принципову відмінність між активністю та діяльністю вона вбачає в тому, що діяльність зумовлена потребою у предметі, активність же – потребою в діяльності. Для діяльності залежність від предмета потреби є безпосередньою, а для активності ця залежність опосередкована діяльністю. Активність визначає діяльність, тобто мотиви, цілі, спрямованість, бажання для здійснення діяльності. Активність «передую» діяльності й «супроводжує» її протягом усього процесу здійснення. Спрямована на діяльність, що має справу з предметом, активність визначається суб'єктом. Основною властивістю активності є її належність суб'єкту, внаслідок чого суб'єкту активності притаманні всі характеристики суб'єкта діяльності (психічні, моральні, соціальні, професійні тощо), які водночас мають особистісне забарвлення та особистісне спрямування. Активність виникає як життєве утворення особистості і є вищим рівнем порівняно з діяльністю.

Значну кількість наукових досліджень присвячено вивченню індивідуальних особливостей певних видів соціальної активності, зокрема, професійної, навчальної діяльності, пізнання та

спілкування. Підсумком цих досліджень є вивчення різних індивідуально-типологічних стилів особливостей діяльності, пізнання, спілкування.

У зарубіжній психології дослідження індивідуальних аспектів соціальної активності передусім пов'язане з ім'ям А. Адлера, який запропонував поняття стилю життя й креативного «Я», що підкреслюють активний спосіб життя людини [2, с. 131-140].

Інтенсивність будь-якої діяльності визначається соціальною активністю. Активність – це певне поєднання властивостей особистості, певний стан людського індивіда, що виявляється в інтенсивності діяльності, спрямованої на задоволення певних матеріальних і духовних потреб людини. Так, деякі науковці вважають, що в понятті соціальна активність відображено спрямованість на слугування інтересам суспільства; вона сприяє формуванню пізнавальної активності, спрямованої на оволодіння знаннями, необхідними для залучення до активної трудової діяльності.

Соціальна активність молоді, як зазначають деякі автори, є ознакою життєдіяльності, що розвивається і має своєрідну логіку розвитку в основних групах молоді залежно від загального процесу життєвого самовизначення. Отже, в основі самовизначення повинна бути не проста, перетворювальна діяльність певних процесів, а діяльність, яка відбувається під час самовизначення особистості.

Соціальна активність на різних етапах залучення особистості до життєдіяльності залежить від впливу на неї об'єктивних та суб'єктивних факторів.

Активність є однією із важливих характеристик людської діяльності, що визначає її здатність до саморозвитку, саморуку через ініціювання суб'єктом цілеспрямованих продуктивних (тих, що перетворюють дійсність) предметних дій. У цьому виявляються всі три параметри активності: 1) ініціювання дії суб'єктом; 2) спрямованість на зміну зовнішньої дійсності; 3) відтермінованість у часі й просторі акту діяльності від кінцевого результату.

Предметність визначається як основний атрибут діяльності. Перевага внутрішньої діяльності над зовнішньою є одним із важливих критеріїв, що дозволяють характеризувати відповідний процес як активний. Самодетермінація яскраво виявляється в розвитку й функціонуванні особистості, котра має більш суб'єктивний і тісніший зв'язок із творчістю (саморозвиток, самореалізація, самоактуалізація). Тобто, визначальною є внутрішня, а не зовнішня детермінація.

У багатьох наукових працях відповідальність трактується як моральна якість особистості. Зокрема, В. Сафін вважає, що «вищим рівнем відповідальності, як провідною моральною властивістю, є поняття, яке безпосередньо пов'язане зі світоглядом особистості. Воно має зв'язок із такими моральними поняттями, як гуманізм, патріотизм, добросовісність, ініціативність, дисциплінованість, чесність, працелюбство, творча активність, здатність до дії, розумного самообмеження» [22, с. 115].

Структура соціальної відповідальності є складним утворенням, яке має інтегративний характер, тісно пов'язане з усіма іншими якостями особистості, зокрема, емоційно-вольовим та інтелектуальним аспектами її діяльності. Соціальну відповідальність доцільно розглядати як один із показників соціально-професійного розвитку особистості, як потребу самореалізації не тільки в суспільстві, а й реалізації себе для суспільства.

Міра відповідальності визначається ступенем активної свободи людини, міра суб'єктивної відповідальності визначається ступенем усвідомлення свободи.

У науковій літературі спостерігається отождолення понять «відповідальне ставлення», «відповідальне ставлення ситуативне». Відповідальність визначається як стійка якість особистості. Деякі дослідники зазначають, що «слід розрізняти відповідальність як морально-етичну якість особистості та соціальну відповідальність» [8, с. 93].

Ми дотримуємося погляду, згідно з яким соціальну відповідальність логічно розглядати як інтегральну якість особистості, що визначає поведінку, діяльність людини на підставі усвідомлення та прийняття нею необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей.

Основним критерієм вимірювання вищого рівня інтеграції суб'єктивних стосунків у міжособистісній взаємодії є ступінь їх свідомості.

Діяльність повинна бути організована таким чином, щоб її виконання особистістю розкривало для неї ті чи ті сторони суспільних стосунків, залучало до цих стосунків,

забезпечувало б розвиток життя особистості у системі суспільних стосунків і їх відбиття в її свідомості. Якщо діяльність індивіда організована так, що, здійснюючи її, він отримує можливість повніше залучитися до системи суспільних стосунків, зробити «новий крок» на шляху руху в цій системі, можна розраховувати на формування у нього й певних суспільно значущих властивостей. Тобто, діяльність повинна бути організована в такий спосіб, щоб її виконання розкривало перед кожною людиною перспективу її розвитку в системі суспільних стосунків. Вона повинна мати характер певної залежності з урахуванням елементів системності. Насамперед, системний підхід у дослідженні певного явища вимагає його розгляду в кількох планах (аспектах): 1) як деякої якісної одиниці, системи, що має свої специфічні закономірності; 2) як частини своєї видо-родової макроструктури, закономірностям якої воно підпорядковане; 3) у плані мікросистем, закономірностям яких воно також підпорядковується; 4) у плані його зовнішніх взаємодій, тобто разом з умовами його існування.

Кожному життєвому етапу розвитку особистості притаманна відповідна провідна діяльність, яка забезпечує формування мотиваційно-потребнісної або операційно-технічної сторін розвитку. Суперечності між ними є рушійними силами розвитку.

Ставлення людини до середовища завжди повинно мати активний характер, а не характер простої залежності.

Відповідно до цього критерію виділяються рівні предметних ситуацій, групового спілкування, різних сфер соціальної діяльності й спільних соціальних умов способу життя особистості. У взаємодії потреб і умов діяльності в особистісній структурі утворюються такі рівні диспозицій: елементарні фіксовані установки, соціальні фіксовані установки, загальна спрямованість інтересів особистості й системи ціннісних орієнтацій на цілі життєдіяльності й засоби їх досягнення. Диспозиції різних рівнів визначають зі свого боку ієрархію рівнів поведінки особистості. Фіксовані елементарні установки детермінують прості поведінкові акти, соціальні установки – вчинки, загальна спрямованість – поведінку, ціннісні орієнтації – життєдіяльність загалом. Те, яка диспозиція впливає на поведінку в актуальній ситуації, залежить від мети, що постає перед суб'єктом.

Людина повинна відповідати за те, яку особистість вона створює в собі і подає іншим у просторі соціальних комунікацій. Лишаючись потенційно нескінченною у своїх онтологічних аспектах і виявленнях, вона має обмежену кількість варіантів самовизначення в моральній площині: шлях добра й творення, шлях руйнування і зла. Цей вибір людина здійснює залежно від багатьох факторів (природних та соціальних), однак вирішальним фактором є середовище, в якому особистість і виявляє проєкції свого «Я».

Кожний соціальний організм є функціональною системою, яка вимагає певної регуляції, впорядкованості. На думку І. Канта, аналіз свободи волі й відповідальності з позицій детермінації може здійснюватися з урахуванням таких моментів: а) людина не вільна «з емпіричного» погляду, – поведінка її повністю підпорядкована закону причинності; б) людина вільна як річ у собі й закону причинності не підлягає; в) її розум ні від чого не залежить в акті вибору із можливостей емпіричної дійсності; г) людина відповідальна за свій вибір, і покарання є лише актом покарання [5, с. 218; 428].

Професійна спрямованість передбачає розуміння та внутрішнє прийняття цілей і завдань професійної діяльності, інтереси, які її стосуються, ідеали, установки, переконання, погляди. Всі ці риси та компоненти професійної спрямованості слугують показником рівня її розвитку й сформованості у студентів, характеризуються стійкістю (нестійкістю), домінуванням суспільних або вузькоособистісних мотивів, далекою або близькою перспективою.

Н. Корицька визначає критерії соціальної зрілості особистості, враховуючи фактор соціальної відповідальності. Соціальна зрілість свідчить про досягнення людиною такого рівня інтелектуального, емоційного та вольового розвитку, якщо вона усвідомлює своє місце в житті суспільства та відповідальність не лише за свої дії, а й за вчинки інших [7]. На цьому наголошують також інші дослідники, вважаючи, що зрілість особистості визначається ступенем залучення особистості до розв'язання таких завдань, які вимагають відповідальної поведінки.

Досліджуючи проблему соціальної зрілості особистості, стверджуємо: «Наявність соціальної відповідальності як усвідомленої необхідності зіставляти свою поведінку із суспільними нормами та установками з метою соціального прогресу свідчить про досягнення

особистісного періоду в структурі соціальної зрілості, про залучення її до суспільних стосунків як цілісної саморегульованої системи» [17, с. 9].

Людина вільна настільки, наскільки вона активно відповідальна за своє життя. Вона не виправдовує власної поведінки зовнішніми обставинами й не перекладає провину на інших.

Формування соціальної відповідальності доцільно визначити як відповідальну діяльність, яка спрямована на реалізацію соціально значущої мети й виникає через послідовну реалізацію системного підходу в навчально-виховному процесі.

Виникнення внутрішньої відповідальності, перетворення її на соціальну якість особистості залежить від активності та самовизначення людини, її психологічних та інтелектуальних особливостей. З цього приводу С. Куликовський зазначає: «Як і людська діяльність, відповідальність можлива лише у суспільстві, лише на об'єктивній основі стосунків між людьми і тому первісно є соціальною за своєю природою» [8, с. 11].

Отже, соціальну відповідальність логічно розглядати як інтегральну якість особистості, яка визначає поведінку, діяльність людини через усвідомлення та прийняття нею необхідної залежності цієї діяльності від суспільних цілей і цінностей.

Оскільки соціальна відповідальність є системотвірним складником соціальної зрілості та її критерієм, то доцільно вказати на закономірності формування й розвитку відповідальності. Згідно із зауваженням К. Муздибаєва «принципове значення має виявлення факторів формування відповідальності в різних видах діяльності й залежно від різних видів стосунків з іншими людьми» [13, с. 198].

Соціальна відповідальність як внутрішня якість особистості є складним структурним явищем. На думку К. Муздибаєва, «соціальна відповідальність відображає здатність особистості дотримуватися у своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки та її готовність звітувати за свої дії» [13, с. 42].

Як зауважує Е. Ільєнков, «масштаб» особистості людини вимірюється лише масштабом тих реальних завдань, під час розв'язання яких вона проходить процес свого становлення та формування своєї визначеності й оцінюється за справами, що турбують і цікавлять не тільки її особисто, але й багатьох інших людей. Тому сила особистості – це завжди індивідуально виражена сила «колективу», того «ансамблю» індивідів, який у ній ідеально втілений, сила індивідуалізованої спільності прагнень, потреб, мети, якими вона керується [4].

В. Сперанський звертає увагу на поняття «деонтична ситуація», запропоноване болгарським соціологом В. Момовим. «Деонтична ситуація створюється за відповідних умов, якщо особистості пропонуються певні обов'язки, коли виникає відповідальність» [24, с. 99].

Деонтична ситуація – це поєднання об'єктивних та суб'єктивних факторів, що відображає стан не особистості, а дійсності. Звичайно, особистість сприймає вплив середовища не пасивно, а відповідно до своїх особливостей, інтересів, потреб, установок, досвіду тощо.

Будь-який суб'єкт відповідальної діяльності, залучений до системи стосунків відповідальної залежності, може реалізувати їх як свідомий суб'єкт, лише усвідомивши свої обов'язки у зв'язку з розв'язанням суспільно значущого завдання.

Грунтовний аналіз етимології слова «відповідальність» не лише в російській, але й в англійській, німецькій та французькій мовах здійснив К. Муздибаєв [13, с. 5-9]. Він стверджує, що в «Словаре Академии Российской по азбучному порядку расположенному» (1822 р.) слово «відповідальність» означає «обов'язок щодо відповідальності за будь-що». В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. І. Даля відповідальність трактується як «обов'язок відповідати – у чомусь, за щось, обов'язок звітувати за щось». Узагальнюючи ці тлумачення, К. Муздибаєв робить такий висновок: «За винятком окремих відтінків, значення слова «відповідальність» у російській, англійській, німецькій та французькій мовах збігається. У всіх цих мовах відповідальність пов'язана з виконанням обов'язку та потребою за це звітувати» [13, с. 8].

Важливою для аналізу проблеми відповідальності видається суспільна природа людини. Саме суспільні умови життєдіяльності покладають на кожного індивіда відповідні обов'язки, за виконання яких він відповідає. Відповідальність тому й виникає, що в усіх своїх виявленнях – у праці й побуті, в багатогранних соціальних відношеннях, в сім'ї, у стосунках з іншими людьми – людина постає істотою соціальною.

Відповідальність є аспектом будь-яких стосунків, в яких реально перебувають люди, котрі як суб'єкти свідомих дій реалізують об'єктивно покладені на них обов'язки. Отже,

відповідальність є філософсько-соціологічною категорією, яка оприявнює об'єктивно необхідні відношення між особистістю, середовищем, суспільством, через їх взаємні зобов'язання, які реалізуються у свідомій та вольовій поведінці й діяльності.

Доцільно розрізняти відповідальну діяльність та відповідальну поведінку. Так, відповідальна діяльність – це діяльність, спрямована на реалізацію об'єктивно зумовленої соціально значущої (соціально ціннісної) мети. А відповідальна поведінка – це поведінка, що формується відповідно до конкретних норм, правил, поглядів соціуму.

Нам видається цікавим визначення особистості, запропоноване А. Г. Мисливченком: «Особистість – це відносно стійка, динамічна, соціально зумовлена сукупність духовних, суспільно-політичних та морально-вольових якостей людини, свідомість і вчинки якої характеризуються відповідним ступенем соціальної зрілості й прагненням виявити свою індивідуальність, індивідуальні здібності. Іншими словами, особистість – це дійсність індивіда як соціального феномена, який реалізується у різних формах соціальної дії» [12, с. 37].

Розвиток особистості у зрілому віці можна зрозуміти лише як саморозвиток. Як особливий вид діяльності саморозвиток здійснюється, з одного боку, внаслідок актуалізації суб'єктності, а з іншого – через зіткнення людини з реальним світом, у якому їй доводиться провадити свою життєдіяльність. Процес саморозвитку відбувається тільки через синтез внутрішнього й зовнішнього планів діяльності суб'єкта.

З одного боку, фундаментальний процес розвитку особистості містить професійний саморозвиток, а з іншого – особистісний розвиток активно виявляється у просторі професійної діяльності, тим самим потенційно актуалізуючи здатність до саморозвитку.

У зрілому віці підґрунтям саморозвитку є професійна діяльність. Під професійною діяльністю розуміють соціально вагому діяльність, виконання якої вимагає спеціальних знань, умінь та навичок, а також професійно зумовлених якостей особистості.

А. К. Маркова вищим етапом розвитку професіонала вважає «етап творчого самовизначення як особистості професіонала», де найважливішими стають «самобудування» та «самотворення» [10].

Наслідком саморозвитку особистості на етапі зрілості є її самотворчість. Суб'єкт, здатний піднятися до рівня самотворення, стає спроможним перетворювати дійсність у просторі власної практики. У цьому просторі процес самотворчості є синтезом власного саморозвитку й перетворення дійсності на самодіяльність, де професійна реальність визначає її основу. Людина, яка досягає такого рівня розвитку, ставить за мету не адаптуватися до дійсності, а сформувати простір дійсності, стати причиною, а не тільки наслідком відповідних подій та подій, що формуються у соціальних процесах ситуацій, максимально використовувати здатність до творчості у своїй діяльності.

У дослідженні соціальної відповідальності ми дотримуємося діяльнісного підходу. Слід зазначити, що принципове методологічне значення має визнання подвійної детермінації діяльності – як з боку предмета, так і з боку її власної логіки. «Діяльність – це такий процес, який ніколи не буває завершеним, замкненим, він завжди «зайнятий» предметним світом, прагне глибше зануритися в нього й продовжувати збагачуватися [...] Людська діяльність настільки активна, наскільки вона розвинена як предметна, наскільки вона збагачена предметністю» [3, с. 83].

Згідно з поглядами Г. Оллпорта, існує саморозвиток екзистенції в культурі, а індивідуальність є «вагомою особливістю людини». Кожна людина є «унікальним витвором сил природи». Процеси соціалізації та індивідуалізації ритмічно змінюються протягом вікового розвитку. Так, ідентичність формується з двох років, потім дитина «втрачає» себе, ідентифікуючись з оточенням та інтеризуючи цінності сім'ї й референтної групи однолітків, але у підлітковому віці пошук ідентичності відновлюється. Схема розвитку особистості, яку подав Г. Оллпорт, така: соціальна залежність – соціальна незалежність – соціальна відповідальність. Відповідальність – «екзистенційний ідеал зрілості».

А. Маслоу вважає, що «в людській істоті живе сила, яка підштовхує її до єдності особистості, до спонтанної експресивності, до повної індивідуальності» [11]. Ця «внутрішня природа людини» певною мірою є спадковою. У процесі індивідуалізації людина повинна до неї прислухатися.

У розвитку особистостей, котрі самоактуалізуються, індивідуалізація переважає соціалізацію. Внутрішня детермінація виявляється в цьому разі сильнішою, ніж зовнішня. Такі особистості спираються на внутрішню природу, на свій потенціал і здібності, таланти й приховані ресурси. Ці люди відносно незалежні від зовнішнього світу, вони володіють внутрішньою волею.

Індивід та його розвиток перебували й у центрі уваги К. Роджерса [18]. Індивід дозріває, і йому властива потреба зростання – актуалізація закладеного потенціалу. Прагнення до самоактуалізації притаманне усьому живому, воно вроджене. Самоактуалізація і є індивідуалізацією: розкриття й розвиток особистості. Соціалізація ж у цій концепції є контекстом і умовою такого розвитку.

У гуманістичній та екзистенційній парадигмах розвитку виникає новий вид детермінації – самодетермінація, самоактуалізація, самореалізація, самоздійснення та особлива увага надається логіці розвитку індивідуальності особистості.

Доцільним видається зауваження Ж.-П. Сартра, який називав механізмами духовного розвитку насамперед рефлексію та самосвідомість. Свідомість є основою відповідальності. Індивідуалізація – це самопобудова [21].

Людина первісно цілісна, й виокремлювати в ній індивідуальне та соціальне, природне та культурне, свідоме та позасвідоме – це абстрагування.

З огляду на зазначене, можна стверджувати, що людина творить власну долю й відповідає за своє життя і свою поведінку. Вона має унікальний внутрішній світ і внутрішню волю. А внутрішній досвід є основним джерелом становлення її індивідуальності.

1. Абульханова-Славская К. А. Активность и сознание личности как субъекта деятельности / К. А. Абульханова-Славская // Психология личности в социалистическом обществе / ред. Б. Ф. Ломов, К. А. Альбуханова. – М., 1989. – С. 110-133.
2. Адлер А. Индивидуальная психология / А. Адлер // История зарубежной психологии / ред. П. Я. Гальперин, А. Н. Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – С. 131-140.
3. Батищев Г. С. Деятельностная сущность человека как философский принцип / Г. С. Батищев // Проблема человека в современной философии. – М. : Наука, 1969. – С. 73-144.
4. Ильенков Э. В. Философия и культура / Э. В. Ильенков. – М. : Политиздат, 1991. – 464 с.
5. Кант И. Сочинения / И. Кант. т. 4, ч. I. – М., 1966.
6. Кон И. С. В поисках себя : личность и самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.
7. Корицкая Н. И. Диалектика зрелости общества и личности при социализме : автор. дисс. ... на соискание научной степени канд. филос. наук / Н. И. Корицкая. – К., 1972. – 27 с.
8. Куликовский С. В. Формирование социально-политической ответственности личности : автор. дисс. ... на соискание научной степени канд. филос. наук. / С. В. Куликовский. – КГУ им. Т. Г. Шевченко. – К., 1989. – 22 с.
9. Лебедик М. П. Технологія атестації цілісного розвитку особистості на основі оцінок соціальної зрілості учасників педагогічного процесу : [монографія] / М. П. Лебедик. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2003. – 305 с.
10. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
11. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. Тексты / А. Маслоу. – М. : МГУ, 1982. – С. 108-117.
12. Мысливченко А. Г. Человек как продукт философского познания / А. Г. Мысливченко. – М., 1972.
13. Муздыбаев К. Психология ответственности / под ред. В. Е. Семенова / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 340 с.
14. Ников Г. П. Жизненное самоопределение как педагогическая проблема / Г. П. Ников // Вопросы самоопред. личности и ее активности. – Уфа, 1985. – С. 58-64.
15. Петровский В. А. Личность : феномен субъективности / В. А. Петровский. – Ростов-на / Д : Феникс, 1993. – 509 с.
16. Платонов К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
17. Радул В. В. Соціальна зрілість особистості вчителя фактори формування / В. В. Радул. – К. : Вища школа, 2008. – 240 с.
18. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс. – М. : Прогресс «Универс», 1994. – 480 с.
19. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание / С. Л. Рубинштейн. – М. : Наука, 1957. – 328 с.
20. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер-Ком, 1999. – 720 с.
21. Сартр Ж. П. Бытие и ничто : Опыт феноменологической онтологии / Ж. П. Сартр. – М. : Республика, 2000. – 639 с.

22. Сафин В. Ф. Проблема самоопределения личности педагога / В. Ф. Сафин // Формирование социальной активности личности учителя : Межвуз. сб. научных трудов / под ред. В. А. Сластенина. – Московский государственный пединститут им. В. И. Ленина. – М., 1982. – С. 148-153.
23. Соціолого-педагогічний словник / за ред. В. В. Радула. – К. : «ЕксОб», 2004. – 304 с.
24. Сперанский В. И. Социальная ответственность личности : сущность и особенности формирования / В. И. Сперанский. – М., 1987. – 150 с.

Радул В. В. Критерии социальной зрелости личности.

В статье на основании обобщения и систематизации научных поисков, проанализированы и предложены критерии социальной зрелости личности. Составляющими и критериями социальной зрелости личности являются социальная активность, социальная ответственность и социальное самоопределение.

Ключевые слова: зрелость, личность, критерии, самоопределение, активность, ответственность.

Radul V. V. Criteria of social maturity of personality.

In the article the criteria of social maturity of personality are analysed and proposed based on generalisation and systematisation of scientific research. Social activity, social responsibility and social self-determination are constituents and criteria of socio-professional maturity of personality

Key words: maturity, personality, criteria, self-determination, activity, responsibility.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК 378(4) (091)«04/10»

ПЕРШІ ВИЩІ НАВЧАЛЬНІ ЗАКЛАДИ СЕРЕДНЬОВІЧНОЇ ЄВРОПИ

О.С. Радул

*доктор педагогічних наук, професор,**Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка*

Статтю присвячено діяльності перших вищих навчальних закладів середньовічної Європи (V-XI ст.), що існували у Візантії (Константинополі), арабській Іспанії та були попередниками університетів. Звернено увагу на особливості організації цих шкіл, фінансування, формування змісту освіти, навчальні тексти, методи навчання. Показано їх вплив на розвиток вищої освіти в країнах Європи, зокрема Київської Русі.

Ключові слова: історія вищої школи, Візантія, арабська Іспанія, Аудиторіум, Магнавра, школа «книжного вчення».

На становлення університетської освіти Європи великий вплив мали попередники – вищі навчальні заклади Візантії та арабської Іспанії. Саме в них формується зміст вищої освіти у середні віки, який охоплює переважно сім вільних наук (мистецтв), основою яких стають твори античних, візантійських, арабських авторів, а також форми організації навчання, методи.

На сьогодні відсутні спеціальні дослідження з історії вищої освіти Візантії або країн арабського халіфату. Розрізнена інформація міститься у працях загального характеру – з історії філософії, історії педагогіки, історії культури. Серед них можна виокремити дослідження О. Джуринського [4], Б. Корнетова [5], І. Кривушина та Є. Кривушиної [7] та ін.

У статті спробуємо у загальних рисах висвітлити історію розвитку вищих шкіл Візантії (насамперед Константинополя) та арабської Іспанії.

Велика Римська імперія у 395 р. н. е. розпалася на дві – Західну і Східну. Західна Римська імперія майже через сто років (476 р.) припинила своє існування, павши від набігів варварів, що визнано істориками-медієвістами як початок епохи середньовіччя. Східна імперія, яка отримала назву Візантія (від назви Візантій – давньогрецької колонії на європейському березі Босфору), проіснувала до завоювання її турками у 1453 р.

Як відомо, саме Візантія стала прямим нащадком еліно-римської культури й освіти. Ідеалом освіченого візантійця вважалася людина з греко-римською класичною освітою й християнським православним світоглядом. На всіх етапах історії Візантії, зауважує дослідник давніх періодів історії виховання й освіти Г. Корнетов [5], офіційне визнання церквою значущості світської античної освіти доповнювалося визнанням практичної цінності світського навчання як важливої передумови службової кар'єри.

Рівень освіченості в середньовічній Візантії був досить високим до кінця XIII ст. і значно перевищував рівень освіченості в Західній Європі. Визначальною рисою громадського життя був високий статус освічених людей. «Освіченість – найбільша добродесність», – говорилося в одному з імператорських указів [5, с. 121]. Неосвіченість у Візантійській імперії вважалася суттєвим недоліком і навіть неповноцінністю людини. Наголошуючи на великому значенні освіти в житті людини, візантійські імператори Василій I (867-886 рр.) та Костянтин VII Багрянородний (913-959), звертаючись до своїх синів, писали, що вона є життєвою потребою і для правителів, і для приватних осіб, що оволодіння знаннями допомагає у управлінні державою.

Імператори завжди опікувалися освітою, турбуючись насамперед про функціонування громіздкого державного апарату, який вимагав великої кількості грамотних чиновників. Тому у Візантії діяли школи початкового, середнього і вищого рівнів. Частина вищих шкіл була створена ще в античну епоху – в Олександрії, Афінах, Антіохії, Бейруті, Дамаску. Навчальні заклади вищого рівня мали певну спеціалізацію. Так, в Афінах і Антіохії основна увага зосереджувалася на вивченні риторики, в Бейруті – на вивченні права, в Олександрії – філософії, філології і медицини.

У столиці імперії Константинополі (перейменованій у 30-і роки IV ст. Візантій) при імператорі Феодосії II у 425 р. засновується нова вища імператорська школа – Аудиторіум (від лат. *audire* – слухати), на зразок університету. Школа повністю підпорядковувалася владі імператора. Феодосій законом затвердив статут навчального закладу, права, штат навчальної колегії. Так, у штаті передбачався 31 професор: 5 риторів і 10 граматиків грецьких, 3 ритори і 10 граматиків латинських, 2 юристи і 1 філософ. Вони вважалися державними чиновниками, зарплату отримували з імператорської казни, а після 28 років служби йшли у відставку з високою почесною пенсією.

Професура об'єднувалася в особливу обмежену корпорацію, однак була позбавлена права навчати будь-де інших учнів. Професори Аудиторіуму мали бути християнами, на відміну, наприклад, від найдавнішого центру наук – платонівської академії в Афінах, в якій елліни-язичники, як і раніше, вивчали і викладали класичну грецьку філософію.

Інші викладачі, що мешкали в Константинополі, під страхом суворого покарання та висилки із столиці не мали права відкривати у місті власні школи. Поступово університет у Константинополі витіснив із офіційного життя провінційні вищі школи. У 529 р. імператор Юстиніан закриття академію в Афінах.

Доступ в Аудиторіум був відкритий для всіх бажаючих за наявності початкової освіти (риторської) і здатності до навчання, не раніше 16-18 років [7, с. 23]. Для вступу, за едиктом Феодосія, вимагалася подача документального свідоцтва про походження студента і становище його батьків. Студент повинен був указати коло наук, яким він хоче займатися, і адресу місцевої квартири. Одночасно служба правопорядку закладу повинна була наглядати за поведінкою студентів.

Існували своєрідні кафедри тих чи тих наук, які очолювали консули філософії, голови риторів та ін. Навчання спочатку відбувалося латинською і грецькою мовами, а з VI-VIII ст. – винятково класичною грецькою мовою [4, с. 78-79].

Під вищою освітою насамперед розумілося оволодіння філософією. Упродовж IV-XIII ст. філософський цикл включав у себе гуманітарні (діалектика, філософія, історія філософії) та так звані наукові дисципліни – арифметику, геометрію, музику, астрономію та фізику. Загалом це був комплекс 7 вільних мистецтв. Навчальними текстами з різних дисциплін були праці античних та візантійських учених і богословів.

Вища школа у Константинополі переживала часи піднесення і занепаду, що залежало і від волі імператора та його підтримки. Так, покращення діяльності імператорської школи відбувається у IX ст. завдяки імператору Теофілу (829-842) та видатному вченому Льву Математику, який відкрив у Константинополі власну філософську школу. За часів кесаря Варди, близько 855 р., організовується Магнарська вища школа (або Золота палата) – за назвою одного з приміщень імператорського палацу, в якій і відбувалося навчання. Керівником школи призначається Лев Математик, який прагнув зібрати у Магнаві кращих педагогів [7, с. 30-31].

Провідним напрямком у Константинопольській вищій школі було опанування античного спадку. В період розквіту в Магнаві вивчалася філософія Платона, неоплатоніків, інші класичні тексти, також обговорювалися твори християнських богословів, передусім Василя Кесарійського та Іоанна Златоуста. Основою викладання були лекції і коментування текстів. Крім філософії та богослов'я, програма навчання містила метафізику як метод пізнання природи, медицину, музику, історію, етику, політику, юриспруденцію. З часом навчання набувало певної спрямованості, більша перевага надавалася юридичній освіті [11, с. 5].

Візантії належить пріоритет організаційного оформлення університету на відділення. Так, при імператорі Костянтині IX Мономасі (1042-1055), при якому відбувається розквіт навчального закладу в Константинополі, школа поділяється на відділи: філософський, яким керував ритор, історик, філософ, письменник, політичний діяч, вихователь майбутнього імператора Михайла VII Михайл Псьол: юридичний, який очолював законодавець Іоанн Ксифілін: виділяється кафедра риторики. Саме для цього періоду існування вищої школи у Константинополі, зауважує дослідник середньовічної культури Візантії І. Медведєв, найбільше підходить назва «університет» [9, с. 15-17].

Заняття відбувалися як публічні диспути. Ідеальним випускником вважався освічений громадський і церковний діяч.

Вихованцями Магнарської школи є відомі слов'янські просвітителі брати Кирило і Мефодій, які у столиці Великоморавського князівства – Велиграді – заснували перший навчальний заклад, в якому навчання здійснювалося слов'янською мовою.

За зразком візантійської вищої школи київський князь Володимир Святославич заснував у Києві школу «книжного вчення», як засвідчує літопис у 988 р., одночасно із початком запровадження християнства на Русі: «І почав він ставити по городах церкви, і попів [настановляти], і людей на хрещення приводити по всіх городах і селах. І, пославши, [мужів своїх], став він у знатних людей забирати і отдавати їх на учення книжне...» [8, с. 66].

Навчання на Русі відбувалося і до 988 р., однак суттєва особливість нових шкіл полягала в тому, що Русь перейшла до навчання за книгами, що розширювало межі пізнання і можливості освіти. Завдяки релігійним, економічним, політичним і культурним зв'язкам із Візантією на Русь

потрапляють через перекладну літературу античні знання, античні педагогічні ідеї, візантійська книжність і наука. Змістом школи «книжного вчення», зауважує дослідник історії культури Давньої Русі академік Б. Греков, було не просте навчання грамоти, а викладання наук у тодішньому візантійському розумінні терміна – викладання, яке давало серйозну для свого часу освіту. Дітей знатних людей – старших дружинників, княжих мужів, бояр – набирали не для того, щоб виховати з них паламарів чи навіть рядових священників, а для того, щоб виховати освічених людей і державних діячів, здатних підтримувати стосунки з тією ж Візантією та іншими країнами [3, с. 51-52].

Змістом освіти у школі «книжного вчення», як і у Візантії, стають сім вільних мистецтв. Школа Володимира, ймовірно, розташовувалася у Десятинній церкві [2, с. 14] і була одним із найбільших на той час у Європі середнім навчальним закладом та утримувалася за рахунок князівської казни. Син Володимира Ярослав перетворює цю школу на вищий навчальний заклад та розміщує її у Софійському соборі. У ній здобули освіту сини Ярослава, кодифікатори «Русской Правды» Коснячко і Никифор Киянин, новгородський посадник киянин Остромир, каліграфіст Григорій, упорядник «Ізборника» Святослава (1076 р.) Іоанн, який в історію педагогічної думки увійшов як автор першого педагогічного твору на Русі «Слово некоего калугера о чтении книг».

Окрім русичів, вищу освіту у школі Ярослава отримували й іноземці. Літописи, латинські хроніки, скандинавські саги називають претендентів на корони європейських монархів, які через різні політичні ситуації змушені були залишити батьківщину і виховувалися при дворі Ярослава. Серед них – сини англійського короля Едмунда Залізнобокого Едуард і Едвін, угорські королевичи Андрій і Левенте, датський королевич Герман, польський – Бистрим, шведський – Інге, юні скандинавські конунги Улаф, Геральд та інші [1, с. 111; 2, с. 15-16]. Усе це засвідчує, що київська двірцева вища XI ст. мала певне міжнародне значення, а Київ був відомим європейським центром.

Після розгрому хрестоносцями Константинополя у 1204 р. Феодосієвський університет припиняє своє існування. Західних варварів-рицарів мало цікавили книги, чимало безцінних скарбів людської думки загинули у війні. Знання, що накопичувалися століттями, було знищено за кілька днів.

Остання візантійська династія Палеологів частково відбудувала імперію та її культуру. Андронік II Палеолог Старший (1260-1332) відкрив у Константинополі «Царську школу» – щось на зразок колишнього вищого навчального закладу. Рокам останніх Палеологів притаманне активне передання на Захід скарбниці грецької філософської думки. Деякі філософи-педагоги Візантії, зокрема Варлаам, Никифор Григора, Акіндін, Геміст Пліфон та ін. стали професорами європейських університетів, сприяючи становленню школи і педагогічних ідей Західної Європи. Водночас багато європейців приїздило до Візантії для удосконалення освіти. Навіть у XIV ст. будь-який італієць, який прагнув показати себе освіченою людиною, повинен був доводити, що навчався у Константинополі. Раннє Відродження в Італії (XIV ст.) відбувалося і під візантійським впливом.

Візантія мала певний вплив і на формування культури арабських країн. У VII-VIII ст. н. е. внаслідок арабських завоювань утворилася велика держава – арабський халіфат, який охопив Іран, частину Середньої Азії, Сирію, Єгипет, Північну Африку, а згодом і Піренейський півострів.

Уже в ранньому періоді історії арабського халіфату (VIII-XI ст.) виокремлювалося два рівні освіти – початковий і вищий. Другий, вищий, рівень освіти учні отримували за допомогою платних вчителів або у спеціальних навчальних закладах. Заняття, зазвичай, відбувалися в мечетях зі світанку до опівдня. У великих мечетях могли навчатися десятки учнівських груп (кіл), і на заняття приходили сотні юнаків.

Програма навчання спрямовувалася на формування благородного мусульманина. Навчальні предмети за змістом поділялися на дві групи – традиційні та раціональні (ті, що осягаються розумом). У першій групі основна увага відводилася релігійним дисциплінам – тлумачення Корану, інтепретація переказів про життя пророка Мухамеда, мусульманське право (джерелами якого були Коран і перекази), богослів'я. До цього ж циклу предметів належали арабська філологія (граматика, складання віршів, літературознавство) і риторика. Другу групу предметів

утворювали логіка, математика, астрономія, медицина та інші природничі науки та пов'язані з ними філософські концепції Аристотелівського напрямку [5, с. 112-113].

Освіту другого рівня можна було також отримати в просвітницьких гуртках – фікхах і каламах (при мечетях) та будинках мудрості. У них вивчалися шаріат (мусульманське право) і теологія. У цих закладах основними методами навчання були читання і коментування найбільш авторитетних творів з того чи того предмету. Учень, зазвичай, читав, а викладач по ходу читання коментував. Інколи коментарі переростали в розгорнуту лекцію. Студенти вели конспекти творів та коментарів викладача.

Той, хто здобував освіту II рівня, отримував учений ступінь – іяз. Можна було отримати свідоцтво такого ступеня від кількох викладачів [4, с. 88-89].

Поступово значним центром культури ісламського світу стає мусульманська Іспанія. Найвищого розквіту освіта в мусульманській Іспанії досягла у X ст. при Абдурахмані III (912-961) та Галемі (961-979). По всій країні відкривалися школи і бібліотеки. Лише у Кордові нараховувалося близько 80 навчальних закладів, зокрема і кілька вищих шкіл, у деяких навіть жінки відвідували заняття красної словесності [4, с. 91].

В Іспанії твори античних авторів перекладали арабською мовою й поширювалися в ісламському світі, а згодом у середньовічній Європі на їх основі з'явилися уже латинські переклади. Перший переклад з арабської на латину тут був здійснений у X ст. У мусульманській Іспанії набуває поширення термінологія натуральної філософії Аристотеля, грецької та арабської математики й астрономії.

Саме тут арабська філософія досягла блискучого розквіту, одним із найяскравіших представників якої стає Аверроес (Ібн Рушд) (1126-1198), який шанувався в Європі як послідовник Аристотеля. Сучасники говорили, що Аристотель пояснив природу, а Аверроес – Аристотеля. Однак видатний натурфілософ Кордови не тільки пояснив учення Аристотеля, а й переробив його як коментарі до його праць. Основну увагу він приділив натуралістичній обробці вчення Аристотеля, розвинувши вчення про вічність матерії і руху, визнавав Бога тільки як першопричину суцього [6, с. 118-119].

Іспанські переклади Мухамеда аль-Хорезмі з арифметики (які містили розділ з алгебри) та його арабські обробки сприяли створенню серії робіт, які згодом використовувалися в університетах Європи упродовж трьох століть.

Праця Птолемея «Альмагест» («Велика побудова») стає відомою завдяки короткому вступу до неї, написаному Альфраганом (помер у 861 р.). праця Альфрагана відома під кількома назвами, спочатку була перекладена Джоном із Іспанії в 1135 р., а згодом Жерардом із Кремона (бл. 1175 р.) [10, с. 43]. За винятком першого розділу, присвяченого календарям світу, її зміст повністю ґрунтувався на праці Птолемея.

Ще один трактат, який мав важливе значення в розвитку європейського наукового знання, пов'язаний з іменем Арзахеля (Ibn az-Zarqellu) (помер у 1100 р.). Йдеться про таблиці із Толедо, перекладені й доповнені Жерардом із Кремона, які буквально заповнили Європу. Вони були видані в Марселі, Парижі, Лондоні та інших містах. Як зауважує дослідник історії середньовічних університетів Дж. Норт [10, с. 44], правила користування таблицями, написані Арзахелем, для сумлінних студентів були важливим джерелом з теорії тригонометрії та астрономії, хоча для кращих студентів були недостатніми, оскільки передбачали просте запам'ятовування, а не навчання принципам. Арзахель, як і більшість його колег, присвятив чимало часу вивченню астрономічних інструментів, особливо нових схем астролябії та «equatorium», який використовувався для визначення положення планет.

Репутація Піренейського півострова як центра науки приваблювала вчених із різних кінців Європи. Вищі школи Кордови, Толедо, Саламанки, Севільї пропонували програму з усіх галузей знань: теології, права, математики, астрономії, історії, географії, граматики, риторики, медицини, філософії. У цих навчальних закладах панувала віротерпимість. Викладачами й студентами були не тільки мусульмани, а й християни, юдеї. В арабських вищих школах навчалися європейці, які потім стали вченими, політичними й релігійними діячами. Наприклад, у мусульманській Іспанії здобув освіту майбутній папа Сильвестр II [4, с. 91].

Арабські школи університетського типу значною мірою стали прообразами середньовічних університетів Європи. Зокрема, вищі ісламські навчальні заклади найвірогідніше стали їх «організаційним прототипом». На думку деяких вчених, ідею організації іноземних студентів у

«нації» подали ісламські школи. З ними ж пов'язується ідея всезагальної обов'язковості педагогічної кваліфікації через присудження *venia docendi*, академічної мантиї, а можливо і звання бакалавра [12, с. 102-104].

1. Антология педагогической мысли Украинской ССР / [сост. Н. П. Калениченко]. – М. : Педагогика, 1988. – 640 с.
2. Бабишин С. Д. Школа та освіта Давньої Русі / С. Д. Бабишин – К. : Вища школа, 1973. – 88 с.
3. Греков Б. Д. Культура Киевской Руси / Б. Д. Греков. – М. : Наука, 1944. – 75 с.
4. Джурицкий А. Н. История педагогики / А. Н. Джурицкий. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
5. Корнетов Б. Г. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию: [учебное пособие] / Корнетов Б. Г. – М. : Изд-во УРАО, 2003. – 216 с.
6. Краткий очерк истории философии / [под ред. М. Т. Иовчука и др.]. – М. : Мысль, 1981. – 927 с.
7. Кривушин И. В. Византийская школа / И. В. Кривушин, Е. С. Кривушина. – Иваново, 2002. – 44 с.
8. Літопис Руський / [пер. з давньорус. Л. Є. Махновця; Відп. ред. О. В. Мишанич]. – К. : Дніпро, 1989. – 591 с.
9. Медведев И. П. Правовое образование в Византии как компонент городской культуры / И. П. Медведев // Городская культура. Средневековье и начало нового времени / [под ред. В. И. Рутенберга]. – Ленинград : Наука, 1986. – С. 8-26.
10. Норт Дж. Квадривиум / Дж. Норт // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – М., 2003. – № 2. – С. 42-48.
11. Радул О. С. Історія вищої школи Європи (V ст. – середина XX ст.): [монографія] / Радул О. С. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2011. – 536 с.
12. Руогг В. Университет как явление средневековой культуры / В. Руогг // *Alma mater. Вестник высшей школы.* – М., 1991. – № 7. – С. 100-106.
13. Самодурова З. Г. Школы и образование / З. Г. Самодурова // *Культура Византии: вторая половина VII-XII вв.* – М. : Наука, 1989. – С. 366-400.

Радул О. С. Первые высшие учебные заведения средневековой Европы.

Статья посвящена деятельности первых высших учебных заведений средневековой Европы (V-XI в.), которые существовали в Византии (Константинополе), арабской Испании и были предшественниками университетов. Обращено внимание на особенности организации этих школ, финансирование, формирование содержания образования, учебные тексты, методы обучения. Показано их влияние на развитие высшего образования в странах Европы, в частности Киевской Руси.

Ключевые слова: история высшей школы, Византия, арабский Испания, Аудиториум, Магнавра, школа «книжного учения».

Radul O. S. The First Higher Educational Establishments of Europe.

The article is devoted to the activity of the first higher educational establishments of medieval Europe (V-XI century) that existed in Byzantium (Constantinople), in Arabic Spain and were the predecessors of universities. The author pays attention to the features of organization of these schools, financing, forming the content of education, educational texts, methods of studies. Their influence on the development of higher education in the countries of Europe, Kyiv Rus in particular is shown

Key words: the history of higher school, Byzantium, Arabic Spain, Auditorium, Magnaura, the school of «book studies».

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Плахотнік О.В.

УДК 378.147.091.33:004.032.6(043.3)

СВОЄРІДНІСТЬ ВПЛИВУ ПЕДАГОГІЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА НА ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

П.В. Река
аспірант,*Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

У статті висвітлено деякі проблемні питання, пов'язані із конструктивним розвитком соціальної компетентності студентської молоді. На основі аналізу наукових джерел внесено уточнення у зміст ключових понять дослідження – «компетентність», «соціальна компетентність», «краєзнавство», «педагогічне краєзнавство»; визначено різновиди педагогічного краєзнавства та його функції. Розглянуто деякі шляхи впливу педагогічного краєзнавства на процес підвищення соціальної компетентності майбутніх фахівців, які здобувають гуманітарні спеціальності у вищій школі.

Ключові слова: компетентність, соціальна компетентність, краєзнавство, педагогічне краєзнавство.

У національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, що є базовим державним документом, який визначає стратегію й основні напрямки її розвитку, посилена увага приділяється створенню умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, необхідності формування у молодого покоління ключових компетентностей, з-поміж яких чільне місце посідає соціальна, оскільки дозволяє особистості постійно самовдосконалюючись, успішно реалізовуватись і як майбутній фахівець, і як громадянин протягом життя.

Аналіз наукового фонду, що склався у педагогіці вищої школи, засвідчує конструктивність саме компетентісного підходу у зв'язку із розв'язанням проблемних питань щодо формування у студентів провідних особистісно-професійних якостей. Справа в тому, що саме компетентісний підхід передбачає не просту передачу знань від викладача до студента, а й формування у студентської молоді відповідних особистісних професійних компетентностей.

Проблеми компетентісного підходу при підготовці фахівців сьогодні активно обговорюються в освітніх колах. Цими питаннями займаються як вітчизняні, так і зарубіжні вчені, такі як Дж. Боуден, А. Брунер, Д. Вальд, Ф. Вайнерт, Н. Кузьміна, О. Локшина, О. Овчарук, О. Пометун та ін. Водночас ще й досі дискусійним залишається змістове наповнення поняття «компетентність».

Так, на думку І. Єрмакова, компетентність – це підхід до знання як інструменту розв'язання життєвих проблем, прийняття ефективних рішень у різних сферах життєдіяльності людини, це загальна здібність, що ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, набутих завдяки навчанню, вихованню, інтеграції у простір соціальних і культурних відношень, міжособистісної інтеграції та спілкування. Існує позиція про доцільність розуміти компетентність, як таку якість особистості, що пов'язана із здатністю реалізувати знання в дії [2, с. 274-275].

У програмі Європейської Комісії «Ключові компетентності для навчання протягом життя. Європейська довідкова система» окреслено компетентності, кожна з яких включає визначення, а також перелік відповідних знань, умінь і цінностей. Це такі компетентності, як спілкування рідною мовою, спілкування іноземною мовою, математична компетентність і базові компетентності у галузі науки і техніки, цифрова компетентність, вміння вчитися, міжособистісна, громадянська компетентність, підприємливість, культурне вираження, міжкультурна і соціальна компетентності [3, с. 20].

Як бачимо, і як переконливо доводить практика, серед комплексу ключових компетентностей, на нашу думку, однією з важливих є соціальна. Зокрема, В. Матіяш наголошує на тому, що при роботі з вихованцями саме формування соціальної компетентності повинно бути в центрі уваги освітян.

Соціально компетентна особистість, зазначає дослідниця, уміє визначати власне місце в житті суспільства, проектувати стратегії свого життя відповідно до соціальних норм і правил, урахувати інтереси та потреби різних соціальних груп, індивідуумів, здатна адекватно оцінювати навколишню дійсність на основі повноти знань, продуктивно співпрацювати з різними партнерами у групі, команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання. Отже, саме соціальна компетентність є визначальною у громадянській позиції особистості. Відтак, як зауважують деякі дослідники (зокрема, І. П'янтковська), означена якість має принципово важливу значимість для вихователя,

оскільки педагогу потрібно оволодіти комплексом ключових компетентностей, щоб здійснювати свою професійну діяльність.

На жаль, під час проведення нами анкетування з метою виявлення ступеня обізнаності студентів педагогічних училищ з поняттям «соціальна компетентність» та самооцінними судженнями щодо наявного рівня сформованості у них означеної особистісно-професійної якості, було з'ясовано, що більшість з них недостатньо обізнані з цим поняттям та не можуть дати об'єктивної оцінки щодо сформованості соціальної компетентності.

Отже, формування соціальної компетентності не втрачає нині своєї актуальності і, незважаючи на підвищену увагу вчених до зазначеної проблематики, потребує подальшого вивчення, особливо у контексті практико-орієнтованого підходу при підготовці вчителів-гуманітаріїв. Відтак, на наше переконання, потрібно більш прискіпливо поставитися до невикористаних ресурсів, з-поміж яких провідна роль належить саме педагогічному краєзнавству.

Мета статті полягає у з'ясуванні ресурсів педагогічного краєзнавства у підвищенні соціальної компетентності майбутніх фахівців, які у вищій школі здобувають гуманітарні спеціальності. У цьому зв'язку неабиякий інтерес становить стан первинної професіоналізації студентів в умовах педагогічного училища. Зауважимо, що на сучасному етапі розвитку нашої держави із прагненням України до інтеграції у культурно-освітній європейський простір перед українською педагогічною елітою відкриваються великі можливості в самореалізації і свободі вибору організації навчально-виховного процесу. Проте механічне використання конструктивних ідей, що містять зарубіжні системи здобуття освіти, без урахування особливостей менталітету, культури, особливостей регіону, історичної та педагогічної спадщини не зможе забезпечити в повній мірі реалізацію зазначених вище завдань.

У контексті вищевикладеного, як нам видається, слід по-новому оцінити концепцію національного виховання К. Ушинського, яка і нині не втрачає своєї актуальності, оскільки містить прогресивну ідею щодо того, що кожен цивілізований народ протягом віків виробляє свою систему освіти, яка відповідає саме інтересам національного розвитку певної держави. Не дивлячись на схожість педагогічних форм всіх європейських народів, зауважував педагог-класик, у кожного з них своя особлива національна система виховання, своя особлива мета і свої особливі засоби для досягнення цієї мети. І застосування в нашій країні лише системи освіти, побудованої на зарубіжному досвіді, на думку вченого, може негативно вплинути на виховання підростаючого покоління [6, с. 98].

Тому особливу увагу при формуванні соціальної компетентності майбутніх учителів необхідно звертати на систему цінностей, історичний досвід, особливості освітньої системи окремого регіону. І в цьому важливу роль, на нашу думку, повинен відігравати саме краєзнавчий.

Як відомо, основним завданням краєзнавства є вивчення рідного краю. Предметом такого вивчення є конкретний регіон. Об'єктами дослідження виступає його історія, природа, населення, господарство, культура, пам'ятки матеріальної і духовної культури [6, с. 86-87].

Залежно від напрямів краєзнавчих досліджень розрізняють краєзнавство шкільне, історичне, педагогічне, географічне, літературне, економічне, природниче, культурологічне, художнє, музичне та ін. Аналіз довідкових джерел засвідчує, що кожна із цих частин краєзнавства – відносно самостійна наукова дисципліна, і водночас кожна з них є галуззю певної науки (історичне краєзнавство – галузь історії, географічне – галузь географії, музичне – галузь музики...). Тому частину краєзнавства, яке вивчає історію становлення та методологію освітньої системи в сучасній педагогіці вважають педагогічним краєзнавством [4, с. 17].

Маємо зазначити, що науковці, які системно досліджують феноменологію педагогічного краєзнавства, здебільшого одноставні у його виключній впливовості на становлення особистості і як громадянина-патріота, і як професіонала (В. Матіяш, С. Піскун, Г. Тарасенко та ін.). Так, С. Піскун подає класифікацію педагогічного краєзнавства за певними ознаками (за місцем використання у різного типу навчальних закладів; за рівнем акредитації; за систематичністю і базовістю викладу навчального матеріалу) і розглядає такі його напрямки: краєзнавство у школі (початковій, загальноосвітній) та краєзнавство у вищій школі (університетах, інститутах та ін.). Дослідник зауважує на доцільності виділяти ще й засоби, які використовує цей напрямок краєзнавства (теоретичні і практичні). До теоретичних засобів, на його думку, належить той багаж знань, який накопичився за досить довгий період часу свого розвитку; сюди входять

знання, що стосуються певного регіону країни. А до практичних С. Піскун відносить той практичний досвід, який використовувався вченими, що займались цими дослідженнями. Йдеться, зокрема, про методи, що притаманні краєзнавству загалом, а саме: екскурсії, створення музеїв на базі певних навчальних закладів, проведення гуртків відповідного спрямування і використання теоретичних знань у вивченні певної навчальної дисципліни.

Цікавою, на наш погляд, є дослідницька позиція В. Матіяш, яка визначила особливі різновиди педагогічного краєзнавства. А саме:

- історико-педагогічне краєзнавство, завданням якого є дослідження історії краю, розвитку системи народної освіти і педагогічної думки в межах окремих суспільних груп, а також вивчення в історичному розрізі особливостей народної освіти певної місцевості (село, район, область);
- школознавче краєзнавство здійснюється з метою управління плануванням за рахунок збору статистичних даних;
- дидактичне краєзнавство передбачає собою використання на заняттях в ролі наочного матеріалу знання про особливості рідного краю (географічні, екологічні, культурні та інші); вивчення місцевих особливостей навчання та освіти, збір матеріалів, дослідження специфічності змісту освіти;
- вплив місцевих факторів на формування особистості людини, суспільної свідомості громади, менталітету етнічної групи людей;
- народно-педагогічний напрям краєзнавства – дослідження складових народної педагогіки, що певним чином глобалізують і узагальнюють попередню складову;
- педагогічний досвід вчителів (професійний компонент) є одним з основних компонентів і являє собою досвід роботи вчителів;
- адміністративно-керівний компонент передбачає вивчення досвіду адміністративно-керівного апарату шкіл окремого регіону [5, с. 111-112].

Отже, вищевикреслена авторська позиція дозволяє виокремити наукові уявлення про педагогічне краєзнавство як ресурс суттєвого підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця-гуманітарія.

До зазначеного додамо, що відомою у педагогічній науці є дослідницька позиція І. Шумілової, яка вивчала роль педагогічного краєзнавства у формуванні духовності майбутнього вчителя. Зокрема, дослідниця відзначає, що педагогічне краєзнавство у такому ракурсі виконує певні функції:

- освітню – передбачає засвоєння, поповнення та закріплення знань з історії, географії, краєзнавства, школознавства, історії педагогіки, педагогіки; формування умінь і навичок використання їх на практиці в педагогічній діяльності;
- виховну – сприяє формуванню у студентів відчуття колективізму, моральних та етичних цінностей, розвитку умінь діалогічної взаємодії;
- розвивальну – передбачає активізацію та вдосконалення психічних пізнавальних процесів відповідно до вимог педагогічної діяльності, розвиток когнітивної сфери студентів у процесі навчання;
- мотиваційну – характеризує бажання майбутнього вчителя працювати над формуванням історичних, географічних, краєзнавчих уявлень, спрямованість на здобуття знань і вироблення навичок;
- когнітивну функцію, що характеризує взаємодію вчителя з учнями, стилі керівництва навчальною та позаурочною діяльністю, врахування учителем у процесі навчання вікових та індивідуальних особливостей учнів, рівень знань про рідний край, його історію, постаті, які його репрезентують;
- організаційну – передбачає використання вчителем основних форм організації навчання, нестандартних і нетрадиційних, позакласної історично-педагогічної роботи в загальноосвітній школі, організацію шкільних музеїв.

На наш погляд, привертає значний практичний інтерес напрацювання тих дослідників (зокрема Н. Ревнюк), які передбачають вивчення, збереження та збагачення цінностей педагогічної культури краю, що сприятиме розвитку у майбутніх учителів таких професійних якостей, як творчий підхід до педагогічного процесу, прагнення до професійного зростання,

потреба в організації своєї діяльності з урахуванням специфіки рідного краю, залучення до історії своєї малої батьківщини, опора на значущі погляди авторитетних педагогів, використання їх у своїй професійній діяльності, розвиток інтересу до архівних джерел тощо. Відтак, цілком очевидно є узагальнення про те, що педагогічне краєзнавство збагачує систему педагогічних знань студентів, сприяє набуттю ними дослідницьких умінь, надає можливість використовувати самостійно здобутий матеріал у подальшій професійній діяльності.

Тому, на нашу думку, з метою ефективного формування соціальної компетентності студентської молоді та їх адаптації на початковому етапі професійної діяльності, питання педагогічного краєзнавства повинні більш поглиблено розглядатися при вивченні таких нормативних навчальних дисциплін, як «Педагогіка», «Вступ до спеціальності» або окремим спецкурсом «Педагогічне краєзнавство».

Таким чином, видається за можливе зауважити на тому, що педагогічне краєзнавство, як один із чинників формування соціальної компетентності особистості, має свою специфіку і потребує більш цілеспрямованого використання у процесі підготовки студентської молоді до майбутньої професійної діяльності. До того ж більш поглибленого наукового уявлення це явище набуває стосовно контингенту студентів молодших курсів.

Перспективи подальшого наукового пошуку ми вбачаємо у визначенні найбільш суттєвих аспектів педагогічного краєзнавства та його ролі у підвищенні соціальної компетентності майбутніх освітян, педагогів. Така площина дослідження сприяла б більш ефективній професійній підготовці фахівців та їх соціальному розвитку.

1. Абашева К. М. Роль педагогического краеведения в профессиональной подготовке учителя / К. М. Абашева, А. М. Марьин. – Алмата : Мектеп, 1986. – 170 с.
2. Енциклопедія для фахівців соціальної освіти / за ред. І. Д. Зверєвої. – К. : Універсум, 2012. – 536 с.
3. Key Competences for Lifelong Learning. A European Reference Framework. – Brussels : European Commission, 2004. – 20 p.
4. Мала енциклопедія етнодержавознавства / НАН України. Ін-т держави і права ім. В. М. Корецького; Ред. кол.: Ю. І. Римаренко (відп. ред.) та ін. – К. : Генеза, 1996. – 942 с.
5. Матіяш В. В. Педагогічне краєзнавство: сутність, принципи, джерела / В. В. Матіяш // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003 – № 5. – С. 111-112.
6. Ушинский К. Д. О народности в общественном воспитании / К. Д. Ушинский. – М. : Просвіта, 1968. – 270 с.

Река П. В. Свообразие влияния педагогического краеведения на формирование социальной компетентности студенческой молодежи.

В статье освещены некоторые проблемные вопросы, связанные с конструктивным развитием социальной компетентности студенческой молодежи. На основе анализа научных источников внесено уточнение в содержание ключевых понятий исследования – «компетентность», «социальная компетентность», «краеведение», «педагогическое краеведение»; определены разновидности педагогического краеведения и его функции. Рассмотрены некоторые пути влияния педагогического краеведения на процесс повышения социальной компетентности будущих специалистов, которые получают гуманитарные специальности в высшей школе.

Ключевые слова: компетентность, социальная компетентность, краеведение, педагогическое краеведение.

Rieka P. V. The peculiarity of the influence of pedagogical ethnography on the formation of social competence of students.

The article highlights some of the issues associated with the constructive development of social competence of students. The clarification of the content of the key concepts of the research, such as «competence», «social competence», «ethnography», «pedagogical ethnography», is made on the basis of the analysis of scientific sources; the types of pedagogical ethnography and its functions are explained. Some ways of the influence of pedagogical ethnography on the process of improving social competence of the future specialists who study the humanities in higher school are considered.

Key words: competence, social competence, ethnography, pedagogical ethnography.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Гнезділова К.М.

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ СУЧАСНОГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГІЙ: В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

І.М. Смирнова

*кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка,
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України*

У статті узагальнено вітчизняний і зарубіжний педагогічний досвід щодо формування тих професійних якостей учителя технологій, які б відповідали сучасним вимогам соціуму; систематизовано й опрацьовано особистісні якості педагога в умовах інформатизації суспільства, що не було предметом окремого наукового пошуку й підсилює актуальність і доцільність спеціального всебічного дослідження. У цьому зв'язку інформаційні технології (ІТ) пропонуємо розглядати як потужний педагогічний засіб підвищення ефективності навчання, інтенсивного особистісного розвитку учнів, студентів, майбутніх учителів.

Ключові слова: *інформатизація суспільства, професійні якості, вчитель технологій, професіографічний підхід, професіограма.*

Сьогодні в традиційну підсистему «вчитель-учень-підручник» впроваджується нова ланка – комп'ютер, а в суспільну свідомість школяра – комп'ютерне навчання. Із усіх існуючих технічних засобів навчання саме комп'ютер найповніше задовольняє дидактичним вимогам, оскільки має своєрідні додаткові можливості, які сприяють управлінню процесом навчання, максимально адаптуючи його до індивідуальних особливостей учня. У цьому зв'язку інформаційні технології (ІТ) доцільно розглядати як потужний засіб підвищення ефективності навчання, інтенсивного розвитку учнів, студентів, майбутніх вчителів. Натомість принципово важливо при цьому вбачати домінування педагогічного ракурсу, а не лише суто технічної площини.

Мета роботи: узагальнити педагогічний досвід щодо питань формування вимог якостей сучасного вчителя технологій, систематизувати й «педагогічно» опрацювати притаманну сукупність необхідних і достатніх якостей в умовах інформатизації суспільства.

Проблема організації і проведення наукових досліджень у педагогіці займає провідне місце в роботах О. Баскакова, В. Загвязинського, А. Киверялга, О. Новікова, М. Скаткіна. Зміст інженерної (технологічної) освіти вчителя відображено у численних навчальних підручниках та посібниках Є. Антоновича, С. Боголюбова, В. Михайленка, А. Хаскіна. Теоретичні та організаційно-методичні основи навчання майбутніх учителів технологій частково висвітлено А. Гедзиком, О. Джеджулою, М. Козяром, В. Сидоренком та ін. Незважаючи на науковий фонд, що склався нині в зазначеному ракурсі, саме питання формування професійних якостей в умовах інформатизації педагогічно вираженого й системного суспільства не було предметом окремого наукового пошуку, що зумовлює актуальність й доцільність започаткованого нами дослідження.

З'ясування стану дослідженості проблеми підготовки майбутніх учителів технологій зумовлює необхідність виявлення її особливостей у вищих педагогічних навчальних закладах – ВПНЗ України. Водночас на сьогодні, за твердженням В. Кременя «в цілому проблема утримання на педагогічній роботі висококваліфікованих кадрів дедалі загострюється. Погіршився і, за оптимістичним оцінюванням, становить лише 80-85 % рівень працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей. Комплексною проблемою є професійна орієнтація і професійний добір на педагогічні спеціальності. За умов екстенсивного зростання національної вищої школи деякі педагогічні заклади в боротьбі за кількість студентів приймають по суті будь-кого, хто має формальне право вступати у вищий навчальний заклад» [4, с. 123].

Для визначення можливого змістового наповнення (контенту) системи професійно-педагогічної підготовки освітньої галузі «Технології» звернемося до педагогічних ресурсів професіографічного підходу, який в професійній підготовці є, за нашим баченням, першорядним. Його назва походить від терміну «професіографія» (*лат.*: «профе» – постійна спеціальність, яка служить джерелом існування; *грец.*: «графо» – пишу). Предметом професіографії є наукове дослідження та опис професії, результатом професіографічного дослідження є складання професіограми та психограми, як складової частини професіограми [3].

Сутністю професіографічного підходу є підготовка майбутнього фахівця до майбутньої професійної діяльності через детальне й глибоке вивчення та дослідження професії, розроблення

відповідної професіограми. Професіограмою передбачається ґрунтовний опис професії, за яким створюється уявлення про те, які дії буде виконувати фахівець; через використання яких засобів, форм, методів, ресурсів буде здійснюватись професійна діяльність та в яких організаційних та виробничих умовах.

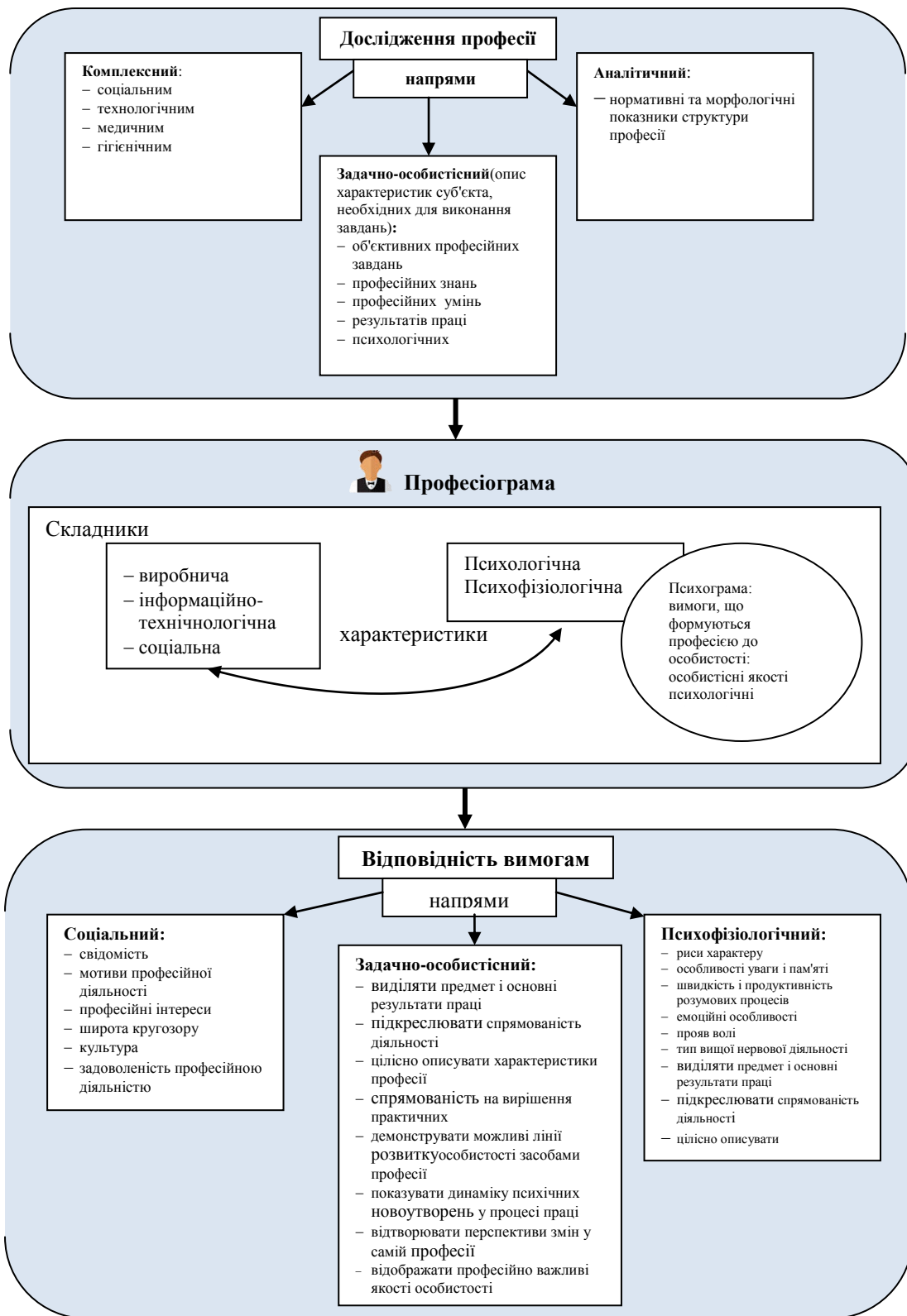
За організаційною структурою професіограма містить виробничу, інформаційно-технологічну, соціальну, психологічну і психофізіологічну характеристики. В свою чергу, психологічна та психофізіологічна характеристики становлять психограму – «психологічний портрет» професії, який містить вимоги, що формуються професією до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізичних можливостей особистості. Відповідно, фахово розроблена психограма зі спрямованістю на вимоги у підготовці фахівця, результативно сприяє оптимізації та підвищенню ефективності професійної діяльності [2].

У процесі дослідження, нами виявлено різні наукові підходи до дослідження професії та побудови її професіограми (Мал. 1): комплексний (враховується широке коло характеристик – соціальних, технологічних, медичних, гігієнічних), аналітичний (аналіз узагальнених нормативних та морфологічних показників структури професії), задачно-особистісний (опис об'єктивних професійних завдань, професійних знань, умінь, результатів праці та психологічних характеристик суб'єкта, необхідних для виконання завдань). Найбільш часто при складанні професіограми використовують задачно-особистісний підхід.

Явище «професійно важливі якості» в нашому дослідженні розглядаємо як психологічні якості особистості, які є необхідними для певної професії, наявність яких впливає на рівень ефективності фахової діяльності за основними характеристиками – продуктивністю, надійністю тощо. Професійно важливі якості, з однієї сторони боку, можна вважати передумовою професійної діяльності, а з іншої – вони мають постійно удосконалюватися в процесі здійснення особистістю фахової діяльності.

Багаторічні педагогічні спостереження та спеціальні дослідження показують, що знання студентом професіограми обраної спеціальності сприяє активізації його навчальної діяльності в опануванні майбутньою професією, спонукає до вибіркового ставлення до діяльності у навчальний та позанавчальний час [6]. Окрім того, пошуки особистістю майбутньої професійної діяльності, визначення її особливостей та специфіки сприяють з'ясуванню ще й особистих можливостей щодо її опанування. Зіставлення студентом того, якими особистісними та професійними якостями реально необхідно володіти фахівцю для виконання вимог, що висуваються до професійної компетентності працівника, дає нам змогу виявити прогалини у своїй професійній підготовці та особистій готовності. На цій основі створюються педагогічні умови для посилення професійної спрямованості навчально-виховного процесу у навчальному закладі.

Дослідження професіограми також дозволить обрати шляхи вдосконалення професійної діяльності. Адже (як можна зробити висновок з малюнку 1), вона не є жорсткою організаційною схемою, а представляє собою гнучку орієнтовну основу розвитку фахівця. Професійний розвиток у рамках професіографічного підходу пов'язується з формуванням нових якостей особистості як професіонала, з оволодінням ним новими професійно важливими якостями, зі зміною раніше сформованого співвідношення професійно важливих якостей.



Мал.1. Наукові підходи до дослідження феномену професії та побудови передумови професіограми

На основі зазначеного вище можна виокремити вимоги до рівня знань, умінь та навичок вчителя технологій в структуровану взаємозалежність, тобто скласти фундаментальні основи професіограми. Відповідно до робочої програми нормативної навчальної дисципліни «Технології», розробленої зокрема викладачами кафедри технологічної і професійної освіти та загально технічних дисциплін Ізмаїльського державного гуманітарного університету, він (майбутній учитель технологій) повинен уміти:

- розкрити основні ідеї «Концепції технологічної освіти учнів в Україні»;

- знати зміст основних положень Державного стандарту освітньої галузі «Технології» та нової структури технологічної підготовки школярів у загальноосвітніх навчальних закладах;
- володіти теоретичними і методичними знаннями та вміннями проведення уроків технології (трудового навчання) відповідно до нових тенденцій реформування освітньої галузі «Технології» з використанням активних, інтерактивних методик, ІТ- засобів навчання;
- мати навички пошуку шляхів реалізації провідних принципів технологічної освіти, забезпечення освітньої, розвиваючої і виховної функції технологічної підготовки школярів;
- встановлювати міжпредметні зв'язки технології з основами наук;
- здійснювати інтеграцію знань, умінь з різних галузей наук і навчальних предметів у процесі проектно-технологічної діяльності;
- визначати та формувати зміст роботи вчителя з організації, планування і матеріального забезпечення технологічної підготовки школярів.

Зазначене вимагає від учителя творчого підходу до викладання навчального предмету «Технологія» та підвищує їхню відповідальність за якість навчальних досягнень учнів. Сьогодні в деяких закладах значимість цього предмету, за нашими спостереженнями, дещо занижена та відноситься до другорядних. Однак треба розуміти специфіку праці навчальної діяльності в межах цієї предметної галузі – вона пов'язана з реальним життям особистості, сприяє вихованню в школярів аналітичних здібностей, толерантності, проектного мислення, соціально-трудової компетентності, здатності до самонавчання та самовиховання. В цілому ж галузь «Технологія» має безпосереднє відношення до діяльності людей з виробництва матеріальних і нематеріальних цінностей, а, відтак, сприяє вихованню суспільно цінних мотивів вибору професії і працьовитості, допомагає в придбанні досвіду самостійної практичної діяльності, розвитку технологічного мислення, творчого ставлення до дійсності, прояву індивідуальності кожного учня. Тому, на нашу думку, завданням учителя технології є створення такої ситуації, за якої в учнів формуються навички трудового творчого самовиховання та креативного підходу до виконання діяльності.

Професія вчителя технологій має свої недоліки і переваги. Більшість практиків одностайні у визначенні труднощів. Це, насамперед, нервово-психологічне навантаження, комунікативна діяльність та величезна відповідальність за життя і здоров'я дітей. До переваг відносять: високу суспільну значущість та творчий характер діяльності.

Професія вчителя технологій, за класифікацією Є. Клімова, відноситься до типу «Людина-Людина». Особливістю діяльності таких фахівців є взаємодія з людьми, де найважливішою умовою високої ефективності діяльності є вміння спілкуватися, контактувати з навколишніми, досягати взаєморозуміння у процесі виконання професійних функцій. Доведено (зокрема В. Кан-Калик), що низький рівень сформованості комунікативних якостей виступає основним протипоказанням до вибору професій даного типу.

Для успішної роботи у вчителя технологій має бути наявним досить ґрунтовний практичний досвід у площині застосування різних спеціальних технологій для розроблення та виготовлення виробів спільно з учнями (обробка конструкційних і виробних матеріалів у процесі виготовлення виробів, макетів, моделей, виробів побуту, роботи на технологічному обладнанні з обробки металу та деревини, електротехнічних виробів, вузлів машин і механізмів, виготовлення декоративно-прикладних виробів, розробки творчих проектів, інтер'єрів, проектування нових виробів побуту, декоративного оздоблення виробів тощо), сформований аналітичний стиль мислення. Не менш важливими розцінюються ще й такі характеристики, як здатність до уважності, творчості, емоційна стійкість, високий рівень загальної та мовленнєвої культури, обізнаність в економічних питаннях, компетентність у запровадженні інформаційних технологій.

Аналіз наукових джерел та нормативної документації, а також саморефлексія багаторічної фахової діяльності дозволяє сфокусувати увагу на деяких параметрах професіограми сучасного вчителя технологій.

1. Поле професійної діяльності сучасного вчителя технологій:

- здійснює навчання і виховання учнів з урахуванням специфіки викладання предмета; сприяє розвитку в учнів логіки мислення; надає учням знання про предмети, засоби і процеси праці; сприяє формуванню загально-трудова і спеціальних умінь і навичок, необхідних для виконання продуктивної праці та оволодіння однією з популярних професій;
- використовує різноманітні форми, прийоми, методи і засоби навчання в рамках

Державних стандартів, проводить науково-дослідну і методичну роботу.

2. Можливі місця роботи: середні загальноосвітні та професійні навчальні заклади, спеціалізовані школи.

3. Першочерговими завданнями вчителя технології є: планування навчального матеріалу з предмета, забезпечення виконання навчальної програми, участь у методичній роботі, відбір та використання найбільш ефективних форм, методів, прийомів і засобів навчання.

Згідно з освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ) учитель технологій аналізує успішність учнів, забезпечує дотримання вимог навчальної дисципліни, формує вміння і навички самостійної дослідницької роботи учнів, стимулює пізнавальну активність, домагається міцного і глибокого засвоєння знань, застосовує знання на практиці, проводить додаткові факультативні, елективні заняття, керує гуртками, вивчає індивідуальні особливості учнів, бере участь у роботі з батьками.

З огляду на реалії сьогодення та в контексті компетентнісного підходу актуалізуються «знання в дії», а саме: учитель технологій повинен:

- знати: Конституцію України, закони України, в тому числі закон «Про освіту України», Конвенцію про права дитини; основи загальних і спеціальних теоретичних дисциплін в обсязі, необхідному для вирішення типових задач професійної діяльності; основні напрямки і перспективи розвитку освіти і педагогічної науки; шкільні програми і підручники; засоби навчання та їх дидактичні можливості; вимоги до оснащення та обладнання навчальних кабінетів та підсобних приміщень; санітарні правила і норми, правила техніки безпеки і протипожежного захисту – науково-методична діяльність;

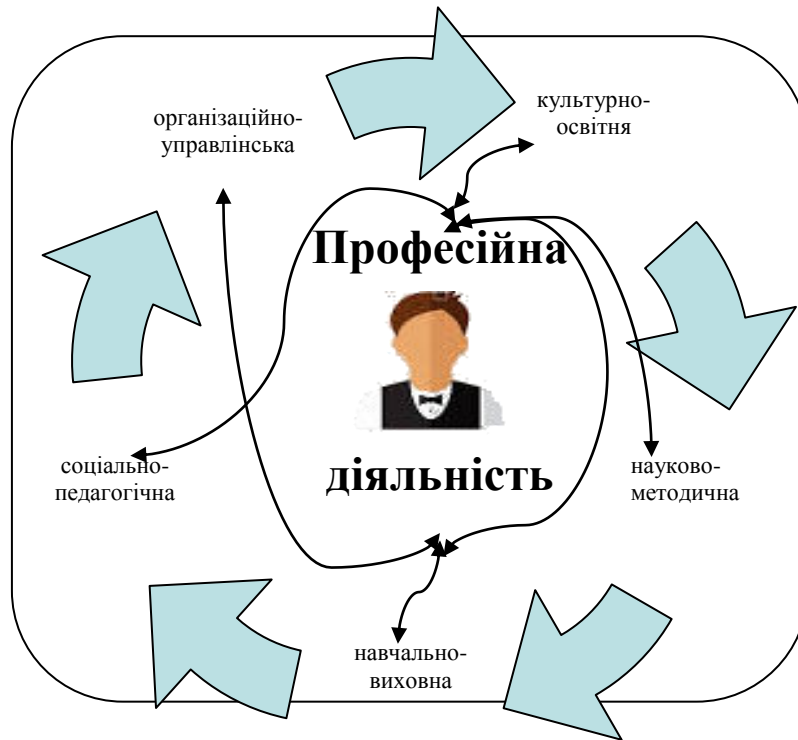
- вміти:

а) вирішувати типові задачі професійної діяльності, що відповідають його кваліфікації у сфері навчально-виховної діяльності: здійснювати процес навчання технології у відповідності з освітньою програмою; планувати і проводити навчальні заняття з технології з урахуванням специфіки тем і розділів програми відповідно до навчального плану; використовувати сучасні науково обґрунтовані прийоми, методи і засоби навчання технології (технічні засоби навчання, інформаційні і комп'ютерні технології); застосувати сучасні засоби оцінювання результатів навчання; виховувати учнів і формувати в них духовні, моральні цінності та патріотичні переконання; реалізовувати особистісно-орієнтований підхід до освіти і розвитку учнів з метою розроблення мотивації до навчання; робота з навчання й виховання з урахуванням корекції відхилень у розвитку;

б) в галузі соціально-педагогічної діяльності надавати допомогу в соціалізації учнів; проводити профорієнтаційну роботу; встановлювати контакт з батьками учнів, надавати їм допомогу в сімейному вихованні; у сфері культурно-освітньої діяльності формувати загальну культуру учнів; в області науково-методичної діяльності виконувати науково-методичну роботу, брати участь у роботі науково-методичних об'єднань; здійснювати самоаналіз і самооцінку з метою підвищення педагогічної кваліфікації;

в) у сфері організаційно-управлінської діяльності раціонально організувати навчальний процес з метою зміцнення та збереження здоров'я школярів; забезпечувати охорону життя і здоров'я учнів під час освітнього процесу; організувати контроль за результатами навчання і виховання; організувати самостійну роботу та позаурочну діяльність учнів; вести шкільну та класну документацію; виконувати функцію класного керівника; брати участь у самоврядуванні і управлінні шкільним колективом.

Таким чином, професіографічний профіль учителя технологій [10] має в сукупності кілька складових, які відповідають п'яти основним галузям навчально-виховної діяльності вчителя технологій, що й відображено нами на мал. 2.



Мал. 2. Складові професіографічного профілю вчителя технологій

Слід наголосити на тому, що інформаційно-технологічна діяльність є частиною професійної діяльності, яка передбачає використання персонального комп'ютера з метою: впровадження сучасних науково обґрунтованих прийомів, методів і засобів навчання технологій, у тому числі технічних засобів навчання; застосування сучасних засобів оцінювання результатів навчання (комп'ютерно зорієнтованих) тощо [12].

З результатів вивчення нормативно-правових і програмних документів, методичних рекомендацій, довідкової літератури та наукових праць [3; 6; 2; 10] стає зрозумілим, що сучасна школа вимагає висококваліфікованого, конкурентоздатного вчителя технологій. Отже, його підготовка у вищій школі потребує розроблення стандартів на компетентнісній основі. Зміст професійної підготовки має відображати сучасні наукові, техніко-технологічні, інформаційні знання. Визначення змістового наповнення освітньої галузі «Технології» доцільно здійснювати на основі професіографічного підходу, який в професійній освіті є одним з найбільш важливих і принципово значимих. За структурою професіограма вчителя технологій містить виробничу інформаційно-технічно-логічну, соціальну, психологічну та психофізіологічну характеристики.

Складовою професіограми є психограма, яка відображає психологічну та психофізіологічну характеристики – «психологічний «портрет» професії (вимоги, які пред'являються професією до особистісних якостей, психологічних здібностей, психолого-фізичних можливостей людини). Однак, не слід вважати професіограму жорсткою стандартною схемою – вона розглядається психологами (вченими і практиками) [5; 8; 9] як орієнтовна основа розвитку фахівця і може слугувати орієнтиром для вдосконалення професійної діяльності. Професійний розвиток у рамках професіографічного підходу зв'язується з появою в особистісній характеристиці нових якостей, притаманних саме професіоналу.

Грунтуючись на засадах компетентнісної парадигми [11], професійна підготовка майбутніх учителів технологій у ВПНЗ здійснюється за освітньо-професійними програмами, розробленими згідно з Національною рамкою кваліфікацій з використанням категорій «компетентність / компетентності (Competence, competency / competences, competencies)», «компетенції / компетенцій (Competence, competency / competences, competencies)», «результат навчання / Learningoutcomes» та «кваліфікація / Qualification».

Дослідниками визнається, що професія вчителя технологій, як і будь-яка інша, має свої недоліки і переваги. До недоліків відносять нервово-психологічне навантаження, насичену комунікативну діяльність та величезну відповідальність за життя і здоров'я дітей. Основними

перевагами визначають високу суспільну значущість та творчий характер діяльності. Звідси стає очевидним доцільність вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду з метою зниження особистісно-професійних ризиків у подальшій модернізації професійної педагогічної освіти майбутніх учителів технологій в ракурсі започаткованого формату дослідження.

1. Proforientator.info. Класифікація професій за Є. О. Клімовим. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://proforientator.info/>
2. Експрес-методика придатності до професії економіст. Описання розповсюджених спеціальностей та їх професіограми. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://profi.org.ua/profes>
3. Методологія наукових досліджень. Міжнародна навчально-тренінгова програма «Школа молодого науковця». – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://iuf.edu.ua/meth_sci_research/
4. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), А. М. Гуржій (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2016. – 448 с.
5. Особистість. Матеріал з Вікіпедії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%9E%D1%81%D0%BE%D0%B1%D0%B8%D1%81%D1%82%D1%96%D1%81%D1%82%D1%8C>
6. Професійний саморозвиток майбутнього фахівця: Монографія / За ред. В. А. Ковальчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 204 с.
7. Професія в зарубіжних країнах. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ua-referat.com>
8. Психологія. Вікова та педагогічна психологія. Психологічна культура вчителя технологій. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://pidruchniki.com/15800119/psihologiya/psihologichna_kultura_vchitelya_tehnologiy
9. Сінявський Ю. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ubgd.lviv.ua/konferenc/kon_ikt/sekziya1/Sunyavskiy.pdf
10. Тхоржевський Д. Яким має бути зміст освітньої галузі «Технології» / Д. Тхоржевський // Трудова підготовка у закладах освіти. – 2000. – № 3. – С. 7-10.
11. Цина А. Ю. Методологічні засади формування компетентностей учнів в освітній галузі «Технології» / А. Ю. Цина // Трудове навчання. – 2014. – № 6. (78). – С. 13-17.
12. Электронное обучение для подготовки преподавателей: создание потенциала для информационного общества / П. Реста // Информационное общество. – 2005. – вып. 4. – С. 14-20. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://emag.iis.ru/arc/infosoc/emag.nsf/BPA/8b5dd09d9175894ec32571da0031c3f5>

Смирнова И. М. Формирование профессиональных качеств современного учителя технологий в условиях информатизации общества.

В статье обобщен отечественный и зарубежный педагогический опыт по формированию тех профессиональных качеств учителя технологий, отвечающих современным требованиям социума; систематизированы и обработаны личностные качества педагога в условиях информатизации общества, что не было предметом отдельного научного поиска и усиливает актуальность и целесообразность специального всестороннего исследования. В этой связи информационные технологии (ИТ) предлагаем рассматривать как мощное педагогическое средство повышения эффективности обучения, интенсивного личностного развития учащихся, студентов, будущих учителей.

Ключевые слова: информатизация общества, профессиональные качества, учитель технологий, профессиографический подход, профессиограмма.

Smyrnova I. M. Modern Teacher of Technologies: Formation of Professional Qualities under the Conditions of Informatization of Society.

Our research is purposed to generalize pedagogical experience in formulating requirements the professional skills of the modern teacher of Technologies, to systematize and elaborate inherent qualities in terms of social informatization which was not a subject of a particular scientific research thus making our research actual and sensible. In this regard, information technology-IT, we propose to consider as a powerful means to increase the effectiveness of training, psychological development of students, students, future teachers.

Key words: teacher of technologies, formation of requirements, professional qualities, informatization of society, profессиogram, professional approach.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК 371.134+78

**АВТОРСЬКА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА**

Л.В. Соляр

асистент,

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка

У статті розглянуто розроблену методіку формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Запропоновано авторське бачення класифікації форм, методів, прийомів та засобів формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Акцентовано увагу на використанні представлених складових організації навчальної діяльності, відповідно до розробленого авторського спецкурсу «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва».

Ключові слова: форми, методи, прийоми, засоби.

Забезпечення якісної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва можливе тільки за умови максимального наближення навчального процесу до майбутньої сфери діяльності фахівця. Переважно освіта, що здобувається у вищому навчальному закладі, забезпечує достатній рівень теоретичної підготовки майбутніх фахівців, але практично не формує, готовність до самостійного вирішення специфічних професійно-педагогічних завдань.

Зауважимо, що проблема пошуку та удосконалення форм, методів, прийомів та засобів організації навчальної діяльності студентів у вищих навчальних закладах привертала увагу багатьох дослідників. Обґрунтуванню підвищення ефективності процесу навчання присвячені праці вітчизняних та зарубіжних науковців А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Гладуша, Є. Голанта, І. Лернера, Б. Лихачова, В. Онищука, М. Скаткіна та ін. Однак проблема впровадження нових форм, методів, прийомів та засобів навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва потребує подальшої розробки у контексті її активізації.

Мета статті полягає у дослідженні та обґрунтуванні вибору конструктивної методики формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва з урахуванням особливостей сучасного розвитку українського суспільства та його культури сприятиме авторський спецкурс «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва», який побудовано на застосуванні оновлених форм, методів, прийомів та засобів, тобто на методологічному інструментарії реалізації авторського спецкурсу.

У контексті досліджуваної проблеми пропонуємо власне бачення класифікації форм, методів, прийомів та засобів формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: *форми* – *традиційні* (лекція, практичне заняття, самостійне заняття, індивідуальне заняття), *інноваційні етноформи* (етнофотовиставка (етнофотоколаж), флешмоб, етноярмарка, майстер-шеф, етноквест, модний фолькфест, евентформи, етнофорум); *методи* – *класичні* (стимулювання і мотивація навчально-пізнавальної діяльності, організація і здійснення навчально-пізнавальної діяльності, контроль і самоконтроль за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності), *спеціальні* (створення етнокейсів, інтерв'ю, етнографічний (документація, збирання зразків), «рівний-рівному», етнопроекти); *прийоми* – *загальні* (готові знання, інформаційно-повідомляючий, пошуковий, пояснювально-ілюстративний, спонукальний), *часткові* (дослідницький, репродуктивний, спонукально-мотиваційний, театральний); *засоби* – *матеріальні* (наукова та фахова література, українські костюми, українські елементи з інтер'єру української хати, посуд, обрядові страви, зразки українського фольклору), *нематеріальні* (спільноти у соціальних мережах, групи новин, групи розсилок).

Проаналізуємо кожну із складових організації навчальної діяльності відповідно розробленого авторського спецкурсу.

У вищезгаданому авторському спецкурсі ми розділяємо форми на традиційні та інноваційні етноформи. До *традиційних форм* – відносимо лекції, практичні, самостійні та індивідуальні заняття. Детальніше розглянемо кожну із форм організації навчальної діяльності.

Лекція як форма організації навчальної діяльності вводить майбутніх учителів музичного мистецтва в наукову та етнокультурну галузь знань, знайомить їх з основними науково-теоретичними положеннями і методологією даної науки, виявляє її взаємозв'язок з іншими

галузями знань. Закладаючи основи наукових знань, лекція визначає зміст інших видів навчальних занять і тому займає провідне положення стосовно них.

Індивідуальне заняття застосовується для підвищення рівня підготовки та розкриття індивідуальних творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та проводиться з окремими студентами. Видами індивідуальних завдань – реферати, курсові та магістерські роботи. Вони видаються студентам у термін, передбачений начальним планом, і виконуються ними самостійно під керівництвом викладача.

Під час *самостійного* вивчення навчального матеріалу, літератури у процесі підготовки до семінарів (практичних), для виконання рефератів та презентацій у майбутніх учителів музичного мистецтва нерідко виникає потреба порадитися з викладачем, з'ясувати складні питання, отримати рекомендації щодо навчальної роботи. Ця потреба задовольняється шляхом організації консультацій. Консультації проводяться за графіком, який складається кафедрою.

Метою *практичних занять* є активне формування і розвиток у майбутніх учителів музичного мистецтва навичок і якостей, які необхідні для наступної професійної діяльності; формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва, закріпленими та поглибленими знаннями, які отримувалися на лекціях та під час самостійної роботи, а також формування вмінь застосовувати їх для розв'язання практичних завдань.

Традиційні практичні заняття ми доповнювали *інноваційними етноформами* організації навчальної діяльності. До них відносимо етнофотовиставки (етнофотоколажі), флешмоби, етноярмарки, майстер-шефи, етноквести, модні фолькфести, евентформи, етнофоруми.

Етнофотовиставки – документація світлин певного художника, письменника, фотографа тощо. У нашому випадку це етнофотовиставка житлових будинків, їх інтер'єру, будова подвір'я, господарських споруд, національних костюмів, етнічна кухня, всі елементи, які формують етнокультурну компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва.

Етноколаж – технічний прийом в образотворчому мистецтві, який ґрунтується на введенні у твір різних за фактурою та кольором предметів: шматків газет, афіш, шпалер тощо.

Флешмоб – заздалегідь спланована масова акція, в якій велика група людей з'являється в громадському місці, виконує заздалегідь обумовлені дії (підготовленим сценарієм) і потім розходить [2]. Наш флешмоб буде виявляти багатство українських обрядових свят, особливостей національних костюмів різних етнорегіонів.

Етноярмарки – інноваційна освітня форма, у межах якої відбувається серія цікавих подій – майстер-класів, презентацій, вікторин, конкурсів, інтерактивних екскурсій. Всі заходи пов'язані з українською народною культурою і традиціями, народним мистецтвом, історією народного костюму, українською символікою та особливостями побуту.

Майстер-шеф – це інноваційна форма організації навчальної діяльності, яка передбачає навчання та передачу рецептів від кращих «кулінарів» кожного етнорегіону. Під час етнокультурного обміну студенти дають поради та рекомендації «професійних» кухарів.

Етноквест – це пізнавальна і розважальна квест-гра, що проводиться на території етномузею. В її основі лежить знайомство з багатством української культури та народними традиціями. Під час гри учасники вирішують неординарні інтелектуальні завдання та загадки пізнавального характеру.

Фолькфест – музичний, тематичний фестиваль, на якому презентуються зразки етнокультури (народна творчість, одяг, елементи побуту) [2]. Студенти у процесі вивчення спецкурсу обмінюються досвідом із своїми колегами щодо костюмів, звичаїв, обрядів та традицій, характерних для їхнього регіону.

Евент в перекладі з англійської слово «event» означає «подія»; «інструмент», що сприяє прискоренню процесу сприйняття театралізованого дійства, осмислення тої події, яка лежить в його основі, а також посилення в учасників враження і почуттів по відношенню до нього [1]. Переважно так називають будь-які заходи, що відбуваються на сцені, та й не тільки. Це може бути концерт або інші масові заходи. У нас евентами прийнято називати більш-менш великі події – музичні фестивалі, виступи діджеїв – зірок світового рівня. Нерідко практики евентом називають звичайну вечірку, яка проводиться в будь-якому клубі.

Етнофорум – це сукупність інноваційних етноформ організації навчальної діяльності. Етнофорум, у представленій нами проблемі, це свого роду тематичний залік або підведення підсумків усієї проведеної теоретичної та практичної роботи, під час якого здійснюється

перевірка знань, умінь та навичок, набутих у процесі вивчення авторського спецкурсу «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва».

Отже, представлені нами *традиційні* та *інноваційні етноформи* у формуванні етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва здійснюють чітко організовану, змістовну і методично оснащену систему організації навчальної діяльності та етнокультурне спілкування, а також стосунки викладача та студента на етнокультурному рівні.

Впровадження форм організації навчальної діяльності здійснюється на основі використання системи методів формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У контексті досліджуваної проблеми ми розділили методи реалізації навчальної діяльності формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва на *класичні* та *спеціальні*. Розглянемо детальніше *класичні* методи навчальної діяльності.

I. Методи стимулювання та мотивації формування етнокультурної компетентності забезпечують пізнавальну, вольову, емоційну активізацію майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, сприяють формуванню професійних інтересів з позиції особистісної та професійної значущості.

Створення ситуації інтересу при викладанні певного навчального матеріалу – використання пізнавальних ігор, фрагменти виступів, демонстрації. Розвиток інтересу в студентів – це засіб активізації навчання, що сприяє кращому засвоєнню знань. Пізнавальні ігри як метод набувають великого значення для стимулювання та формування інтересу до етнокультурної компетентності (ігри-подорожі в минуле, вікторини тощо). У авторському спецкурсі цей метод ми застосовуємо із інноваційною етноформою – етнофотовиставка (етнофотоколаж).

Стимулювання навчальних дискусій – викликають інтерес до формування етнокультурної компетентності. Викладач попередньо готує тему, питання, що підлягають обговоренню. Студенти читають різноманітну музичну, етнічну літературу з проблеми формування етнокультурної компетентності. Викладач відіграє важливу роль у правилах проведення дискусії. Дискусія може застосовуватися із традиційною формою (практичне заняття) та інноваційною етноформою (майстер-шеф).

Роз'яснення особистої та професійної значущості теоретичної підготовки до педагогічної діяльності – полягає у розкритті поняття «етнокультурної компетентності» та його значення у професійно-педагогічній діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва. Такий метод реалізації навчальної діяльності застосовується із традиційною формою – лекція.

Методи організації навчальної діяльності, що стимулюють майбутніх учителів музичного мистецтва до практичної діяльності у процесі педагогічної підготовки, направлені на удосконалення їх компетентностей та емоційної виразності під час виконання фольклорних зразків. Серед них важливими є: *створення ситуації пізнавальної новизни, перегляд відеоматеріалів, пред'явлення вимог, відвідування виступів етноколективів та фольклорних груп.*

II. Організаційні методи формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва забезпечують процес опосередкування студентами змісту формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Серед теоретичних методів організації формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва важливими у контексті нашого дослідження є лекція, розповідь, бесіда та пояснення.

Лекція – як методологічна й організаційна основа для всіх навчальних занять, зокрема й самостійних. Основна мета лекції – формування орієнтувальної теоретичної основи етнокультурної компетентності для подальшого засвоєння студентами навчального матеріалу. Визначений метод доцільно застосовувати із формою організації навчальної діяльності – лекція.

Розповідь – як монологічна форма викладання, яка застосовується за необхідності викласти навчальний матеріал системно, послідовно. Елементами розповіді є точний опис, оповідь, логічне обґрунтування фактів. Цей метод ми використовуємо у авторському спецкурсі з інноваційною (етноформою) – етнофорум.

Бесіда – метод організацій навчальної діяльності, який за допомогою запитань спонукає студентів до відтворення набутих знань, формування самостійних висновків і узагальнень на основі засвоєного матеріалу.

За призначенням у навчальному процесі розрізняють: *вступну бесіду, бесіду-повідомлення, бесіду-повторення, контрольну бесіду*. За характером діяльності студентів виокремлюють: *репродуктивну бесіду, евристичну, або сократівську, катехізисну*.

Ефективність будь-якого виду бесіди залежить від змілоного формулювання запитань, а також від якості відповідей, тобто їх повноти, чіткості, аргументованості. Бесіда спонукає до самоосвіти, застосовується із традиційними формами – практичне та індивідуальне заняття.

Пояснення – словесне тлумачення понять, явищ, принципів дії приладів, слів, термінів тощо. Використовують переважно під час викладання нового матеріалу, а також у процесі закріплення, особливо тоді, коли викладач відчуває, що студенти чогось не зрозуміли [4]. Застосовується із традиційною формою лекції, оскільки допомагає зрозуміти зміст матеріалу, що вивчається, усвідомити його практичну реалізацію.

III. Методи контролю та самоконтролю формування етнокультурної компетентності забезпечують функцію контролю та самоконтролю у ході організації формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Основні методи контролю та самоконтролю у авторському спецкурсі «Етнокультурна компетентність майбутніх учителів музичного мистецтва» співвідносяться із інноваційними етноформи – евентформи та етнофорум, як підсумок вивченого матеріалу.

Перейдемо до детального розгляду *спеціальних методів* навчальної діяльності.

Етнокейси – передбачають побудову навчання в аспекті суб'єкт-суб'єктивної взаємодії та розбір конкретної ситуації з етнокультурного сценарію, який включає самостійну роботу, «мозковий штурм» у межах малих груп, публічний виступ із представленням, у нашому випадку, аналіз наукової та фахової літератури з етнокультурною тематикою та ін. Точний сценарій роботи над ситуаційною вправою зумовлюється багатьма факторами: обсягом етнокейсу, рівнем його змістовної новизни, складності, привабливості матеріалу самого етнокейсу, атмосферою дискусії, під час якої обговорюються можливі шляхи вирішення проблеми. Шлях використання ситуаційної вправи, значною мірою зумовлений власним, індивідуальним стилем навчання студента та його досвідом. У процесі вивчення спецкурсу майбутнім учителям музичного мистецтва пропонується ознайомитися із раніше виготовленим етнокейсом, який доповнює зміст як лекційного заняття так і проведення тематичних вечорів.

Інтерв'ю – метод збору етнокультурної інформації, що ґрунтується на вербальній взаємодії між викладачем і студентом з метою одержання даних, які цікавлять дослідника [2]. Головна відмінність між анкетуванням та інтерв'ю – у формі контакту дослідника та опитуваного. Питання, вміщені в анкеті, респондент інтерпретує самостійно, формулюючи відповідь і фіксує її в анкеті. Даний метод використовується у період проходження студентами фольклорної практики.

Етнографічний метод – спосіб вивчення етнічних матеріалів на підставі виявлення їх зв'язку з етнокультурою, яка розглядається як визначальний чинник народної творчості. Етнографічний метод включає в себе перевірку документації фольклорної практики та збирання зразків народної творчості. Етнографічний метод застосовується із усіма інноваційними етноформами.

Метод «рівний – рівному» як спосіб навчання однолітків та людей, рівних за певними ознаками [3]. Кожен студент з групи розповідає про традиції, звичаї, обряди свого регіону та ділиться досвідом із своїми колегами-студентами про їх святкування у цих регіонах, обмінюються знаннями та презентують їх на практиці. Такий метод характерний із інноваційними етноформами – етнофотовиставка (етнофотоколаж), флешмоб, етноярмарка, модний фолькфест.

Етнопроект – це проект на етнокультурну тематику, де проходить показ українських костюмів певного етнорегіону, дегустація етнічної кулінарії, представлення елементів інтер'єру української хати та ін. Даний метод застосовується із інноваційними етноформами.

Отже, процес організації навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва реалізується за допомогою класичних та спеціальних методів, які допомагають студентам засвоїти навчальний матеріал, сприяють активізації навчального процесу. Методи організації

навчальної діяльності застосовуються із формами та є сполучною ланкою між визначеною ціллю і кінцевим результатом, їх слід розуміти як спосіб упорядкованої, взаємозв'язаної діяльності викладача і студентів, спрямованої на розв'язання етнокультурних завдань.

Як відомо, у структурі методів виокремлюють прийоми, тому кожен метод можна представити як сукупність методичних прийомів. Однак прийоми можуть використовуватися незалежно від методів. У контексті досліджуваної проблеми ми виділяємо так звані *загальні* та *часткові* прийоми організації навчальної діяльності формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перейдемо до розгляду *загальних* прийомів формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Приєм *готових знань* – майбутні учителі музичного мистецтва пасивно сприймають подану викладачем етнокультурну інформацію про етнокультурну компетентність, запам'ятовують, а в разі необхідності відтворюють її. Такий прийом ми застосовуємо із етнографічним методом у авторському спецкурсі.

Приєм *інформаційно-повідомляючий* – передбачає викладання навчального матеріалу без докладного пояснення, узагальнення й систематизації, а майбутні учителі музичного мистецтва – заучують його без достатнього аналізу та осмислення. Він застосовується з методом етнокейсів та з формою навчальної діяльності етнофорумом та евентформами під час захисту фольклорної практики.

Прийоми *пошуковий та спонукальний* – викладач ставить перед майбутніми учителями музичного мистецтва проблемні питання і завдання, організовуючи їх самостійну діяльність; майбутні учителі музичного мистецтва самостійно здобувають і засвоюють нові знання переважно без допомоги викладача. Цей прийом застосовується як складова лекції та пояснення.

Приєм *пояснювально-ілюстративний* – викладач організує сприймання та усвідомлення майбутніми вчителями музичного мистецтва інформації, а вони здійснюють сприймання, осмислення і запам'ятовування її. Такий прийом застосовується із методом «рівний – рівному» у формі флешмобу.

Детальніше розглянемо *часткові* прийоми формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Перший прийом, який ми відносимо до спеціальних прийомів – *дослідницький*. Викладач ставить перед майбутніми учителями музичного мистецтва проблему, і вони вирішують її самостійно, висуваючи ідеї, перевіряючи їх, підбираючи для цього необхідні джерела інформації, засоби, матеріали тощо. Цей прийом застосовується з формами (модний фолькфест та майстер-шеф) та з методом інтерв'ю, етнографічним методом, а також при проходженні фольклорної практики.

Приєм *репродуктивний* – викладач дає завдання, у процесі виконання якого майбутні учителі музичного мистецтва здобувають уміння застосовувати знання за зразком. Даний прийом застосовується при проведенні етнофотовиставки (етнофотоколажу) за методом етнопроекту.

Приєм *спонукально-мотиваційний* – викладач виховує позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші стійкі професійні мотиви. Цей прийом застосовується із формою лекцій та методом розповідь.

Театральний прийом – передбачає виступ учасників театрального дійства не від свого імені, а від імені певних персонажів, представників етнокультурних груп. Цей прийом застосовується з евентформами, етноквестів, флешмобів, модних фолькфестів та з етнографічним методом.

Отже, прийоми організації навчальної діяльності – це елементи методу. Представлені прийоми (елементи) методів, є логічною системою дидактичного завдання. За допомогою прийомів організації навчальної діяльності та послідовності їх застосування, відбувається реалізація методів та форм організації навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

У супроводі із формами, методами та прийомами використовуються і *засоби* реалізації навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва пов'язане з використанням засобів – *матеріальних* та *нематеріальних*, що сприяють підвищенню ефективності засвоєння матеріалу. Серед *матеріальних*, наприклад, використовуємо: наукову та

фахову літературу – навчальні посібники, підручники, наукові статті, дисертаційні дослідження, монографії. Такий засіб використовується із традиційними формами, класичними методами та загальними прийомами; українські костюми та елементи інтер'єру української хати, посуд, обрядові страви, зразки українського фольклору використовуються разом із інноваційними (етноформами).

Нематеріальні – спільноти у соціальних мережах (однокласники, вконтакті, фейсбук, інстаграм); групи новин та групи розсилок, які використовуються із етноформами – етнофотовиставки (етнофотоколажу), методами – етнопроектів та спонукально-мотиваційним прийомом.

Використання окреслених засобів є доцільним не тільки у процесі формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва організації навчальної діяльності в аудиторії, а й під час виконання самостійної роботи – користування мережею інтернет; електронними енциклопедіями, словниками, електронними посібниками та сприяють цілісності процесу формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Отже, при організації навчальної діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва необхідно застосовувати зазначену авторську методику у логічному поєднанні та доповненні традиційних з інноваційними (етноформами), класичних з спеціальними методами, загальні з частковими прийомами та матеріальні з нематеріальними засобами. При цьому необхідно враховувати можливості вишу та особливості підготовки професійних кадрів, що сприятиме отриманню позитивного, кінцевого результату, тобто формуванню етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

1. Азарова Ю. А. «Event технологии» и «событийность» – проблемы инновационного развития / Ю. А. Азарова. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://cyberleninka.ru/article/v/event-tehnologii-i-sobytiynost-problemy-innovatsionnogo-razvitiya>
2. Вікіпедія. Інформаційний ресурс. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
3. Концепція освіти «рівний-рівному» щодо здорового способу життя серед молоді. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lektcii.org/3-89737>
4. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи: навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 352 с.

Соляр Л. В. Авторская методика формирования этнокультурной компетентности будущих учителей музыкального искусства.

В статье рассмотрена разработанная методика формирования этнокультурной компетентности будущих учителей музыкального искусства. Предложено авторское видение классификации форм, методов, приемов и средств формирования этнокультурной компетентности будущих учителей музыкального искусства. Акцентировано внимание на использовании представленных составляющих организации учебной деятельности, в соответствии с разработанным авторским спецкурсом «Этнокультурная компетентность будущих учителей музыкального искусства».

Ключевые слова: формы, методы, приемы, средства.

Solyar L. V. Author's Methods of Forming Future Music Art Teachers' Ethnic and Cultural Competence.

The article reveals the author's methods of forming future music art teachers' ethnic and cultural competence. The author's vision of classifying the forms, methods, techniques and means of forming future music art teachers' ethnic and cultural competence is suggested. The attention is focused on the use of represented components of organization of training activities, according to author's elective course «Ethnic and cultural competence of future music art teachers».

Key words: forms, methods, techniques, tools.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

УДК 378.147

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГУ

О. В. Сорока

*доктор педагогічних наук, доцент,**Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка*

У статті висвітлено проблему формування управлінської компетентності фахівців соціальної сфери. Проаналізовано різні підходи до визначення управлінської компетентності. В якості засобу формування управлінської компетентності майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів запропоновано використовувати тренінг. Для означеної категорії студентів розроблено й апробовано тренінгову програму з різноманітними методами і вправами, чітко визначеною структурою занять.

Ключові слова: *управлінська компетентність, фахівці соціальної сфери, майбутні соціальні працівники / соціальні педагоги, тренінг.*

Перед сучасними вищими навчальними закладами поставлено глобальне завдання щодо інтегрування в світову освітню спільноту. У зазначеному контексті вітчизняні вищі навчальні заклади повинні спрямувати зусилля на професійну підготовку кваліфікованих фахівців нової формації, які володітимуть особистісними й професійними якостями, комплексом відповідних знань, умінь і навичок. Окрім глибоких професійних знань за обраною спеціальністю, сучасні фахівці повинні бути конкурентоздатними на ринку праці, прагнути до постійного професійного вдосконалення, уміти керувати своїм особистісним розвитком і самостійно обирати правильні рішення. Означені якості є ключовими для різних фахівців соціальної сфери (соціальних працівників, соціальних педагогів) у сучасному суспільстві і починають вони формуватися під час навчання у вищому навчальному закладі.

Молоді фахівці соціальної сфери здебільшого мають вищу освіту відповідного напрямку, якої, на жаль, недостатньо для розвитку управлінської компетентності необхідного рівня. Про це свідчать помилки в ході прийняття відповідальних рішень, невміння попереджувати і розв'язувати конфлікти, невмотивований вибір оптимального стилю управління, порушення адаптації до нового колективу, поява синдрому емоційного вигорання тощо. Вчасно сформована і розвинена управлінська компетентність соціальних працівників / соціальних педагогів сприятиме усуненню недоліків у майбутній професійній діяльності.

Вивчення напрацювань фахівців засвідчує доволі велике зацікавлення означеною проблематикою. Зокрема, наукові доробки Ю. Афоніна, М. Головатого, Є. Дедова, О. Песоцької, Г. Щокіна та інших присвячені різноманітним аспектам управління в соціальній сфері. Загальні аспекти сутності управлінської компетентності досліджували Р. Вдовиченко, Л. Глінчук, А. Грушева, Г. Єльнікова, В. Жигарь, Г. Лук'янчук, Ю. Коваленко та ін. Професійну компетентність фахівців соціальної сфери проаналізовано у публікаціях Н. Грішиної, В. Дударьова, О. Карпенко. Однак, незважаючи на увагу вчених до проблеми управлінської компетентності менеджерів в освітній, військовій, економічній сферах, недостатньо дослідженими залишаються питання формування та розвитку управлінської компетентності соціальних працівників / соціальних педагогів.

Мета статті – розкрити особливості формування управлінської компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери засобами тренінгу.

Виклад основного матеріалу. Акцентуємо увагу на тому, що до сьогодні немає єдиноприйнятої дефініції «управлінська компетентність». Різні трактування цього поняття, передусім, зумовлені особливостями його використання у різних професійних сферах (освіті, економіці, соціальній роботі), а також різноманіттям позицій та теоретичних підходів дослідників до зазначеної дефініції. Вважаємо, що значна кількість формулювань наукової категорії «управлінська компетентність» свідчить про велику зацікавленість фахівців. Ми проаналізували й представили найбільш поширені у сучасній науці визначення управлінської компетентності (табл. 1).

Таблиця 1

Визначення управлінської компетентності з позиції різних дослідників

| Автори | Суть поняття «управлінська компетентність» |
|--------------------------|--|
| Г. Лук'янчук | Структурно складається з управлінських, педагогічних, комунікативних, діагностичних і дослідницьких компонентів діяльності та визначається рівнем сформованості професійних знань і умінь, ступенем розвитку професійно значущих особистісних якостей, що необхідні для оптимальної реалізації управлінських функцій з досягнення цільових настанов [9]. |
| О. Овчарук | Сукупність особистісних можливостей посадової особи, її кваліфікаційні знання, досвід, що дають змогу брати участь у виробленні певного кола рішень або самостійно розв'язувати певні завдання завдяки наявності відповідних знань і навичок [8]. |
| А. Грушева | «Соціально-детерміноване системне динамічне утворення в складі професійної компетентності, що проявляється в процесі управлінської діяльності, спрямованої на досягнення цілей на основі застосування знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, що зумовлюють здатність особистості до продуктивної професійної діяльності» [4, с. 6]. |
| Л. Макодзей | «Інтегральне професійне утворення, що виявляється в процесі управлінської діяльності, в межах якої актуалізується система його управлінських знань, умінь, навичок, здатностей і професійно важливих якостей» [10, с. 6]. |
| А. Деркач, В. Зазикін | Головний когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості та діяльності суб'єкта управління, сферу професійного ведення в питаннях і проблемах управління, коло управлінських завдань, що вирішуються, система знань і умінь, яка постійно розширюється та дає змогу виконувати управлінську діяльність з високою продуктивністю [5]. |
| Л. Половенко | Інтегративна характеристика, що презентує професійні й особистісні якості фахівця та містить здатність до цілеспрямованого регулювання усіх соціальних та виробничих процесів в системі управління, з урахуванням їх специфіки та характеру розвитку; оволодіння методологією ефективного управління; знання принципів системності, готовність до застосування соціально-психологічних методів та новітніх технологій; спроможність до вибору та застосування таких впливів на об'єкт управління, які зможуть забезпечити досягнення поставленої мети, в умовах протікання процесів внутрішніх змін та впливу зовнішнього середовища [14]. |

У свою чергу, ми розумітимемо управлінську компетентність фахівця соціальної сфери як інтегральну характеристику особистості, що передбачає комплекс знань (про управління, соціальний менеджмент, тайм-менеджмент), умінь і навичок у галузі управління (вміння чітко визначати мету і завдання; самостійно здійснювати управлінські рішення з урахуванням психологічних особливостей конкретної ситуації; ефективно розподіляти час; створювати сприятливий психологічний клімат у колективі; критично осмислювати та використовувати різноманітну інформацію; регулювати взаємовідносини і підвищувати згуртованість колективу, розв'язувати конфлікти).

У педагогічній літературі «формування» розуміється науковцями як процес набуття сукупності стійких засобів і якостей особистості та як результат розвитку людини, пов'язаний з цілеспрямованими змінами через виховання, освіту і навчання [6]. У зв'язку з цим ми розглядатимемо формування як цілеспрямований процес становлення управлінської компетентності майбутніх соціальних працівників / соціальних педагогів у вищому навчальному закладі, що передбачає оволодіння системою управлінських знань, умінь і навичок та професійно важливих якостей, котрі забезпечать здатність майбутнього керівника актуалізувати їх у процесі здійснення управлінської діяльності.

Серед різноманітних форм, методів і засобів формування управлінської компетентності найбільш активно використовують тренінг, адже, на думку багатьох учених [3; 11; 15], саме цей засіб дає змогу отримати стійкий позитивний ефект, допомагає засвоїти нові ефективні форми поведінки. У педагогічному словнику поняття «тренінг» визначено як «форму інтерактивного

навчання, метою якого є розвиток компетентності міжособистісної і професійної поведінки в спілкуванні. Він є одним із найважливіших методів у системі професійної підготовки вчителя» [7, с. 357]. Доволі креативно вважаємо позицію Б. Паригіна, який відносить тренінг до методів group-counseling (групового консультивання), описуючи їх як активне колективне навчання навичок спілкування і життя в суспільстві взагалі: від навчання професійно корисних навичок до адаптації нової соціальної ролі з відповідною корекцією Я-концепції та самооцінки [13].

Нам імponує думка А. Браткіна та І. Скоробогатової, які переконані, що «тренінг може досягти поставлених цілей, якщо це дійсно інтерактивне навчання, котре містить спеціальні вправи на усвідомлення внутрішніх переживань, відпрацювання навичок і адаптацію загальних закономірностей до реальної ситуації учасників процесу навчання» [2, с. 4]. У нашому розумінні, «тренінг – це нетрадиційна форма організації навчання, спосіб організації активності його учасників з метою здобуття спеціальних знань, вироблення на цій основі умінь і навичок, необхідних для професійної діяльності» [16, с. 261].

До сьогодні розроблено різноманітні види тренінгів залежно від мети, завдань, учасників груп. Однак загальноприйнятої класифікації тренінгів не існує. За критерієм спрямованості змін і впливів можна виділити такі типи тренінгів: бізнес-тренінги, тренінги формування навичок, соціально-психологічні та психотерапевтичні тренінги, управлінські тренінги тощо.

Відзначимо, тренінг відбуватиметься ефективніше, якщо матиме такі складові: 1) привітання – знайомство учасників; 2) вироблення правил роботи в групі; 3) оголошення теми тренінгового заняття; 4) розминку; 5) основну частину: вступне слово тренера (міні-лекцію, повідомлення, інструкції тощо), різноманітні вправи з подальшим обговоренням і рефлексією; 6) ведення підсумків роботи – резюме ведучого; 7) прощання.

З метою апробації тренінгу, як засобу формування управлінської компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери, ми розробили програму «Ефективне управління – запорука до успіху». Отож тренінг спрямований на формування управлінської компетентності у майбутніх соціальних працівників через розвиток позитивної мотивації до роботи в команді. Завдання програми такі: сприяння різнобічному розвитку студентів, враховуючи їхні здібності, потреби та інтереси; розвиток управлінських і лідерських якостей; формування мотивації до управлінської діяльності; сприяння виробленню свідомого самовизначення позиції «професійного керівника» як результату професійного самовиховання.

Заняття проводилися двічі на тиждень упродовж лютого 2017 року у ТНПУ імені Володимира Гнатюка на факультеті педагогіки і психології зі студентами 4-го курсу спеціальностей «Соціальна робота» (14 осіб. – гр. СР-41), «Соціальна педагогіка» (16 осіб. – гр. СП-41). При розробці тренінгової програми ми орієнтувалися на тренінги Г. Бакірової [1], І. Вачкова [3], В. Пузікова [15], А. Браткіна, І. Скоробогатової [2].

Варто наголосити, що тренінгові програма розроблялася з урахуванням уже вивчених ними базових курсів, як-от: «Теоретичні і прикладні засади менеджменту», «Менеджмент соціальної роботи», «Менеджмент персоналу». Відтак четвертокурсники мали уявлення та певну сукупність знань, умінь і навичок у галузі управлінської діяльності. Враховуючи це, ми розробили тренінгові програму «Ефективне управління – запорука до успіху» таким чином, щоб не повторювати, а лише поглиблювати отримані у процесі навчання у вищі фахові знання, зосереджуючи увагу саме на особливостях управлінської діяльності соціального працівника / соціального педагога. Програма містить 6 тем, кожна з яких розрахована на 2 год. (табл. 2).

При складанні тренінгової програми нами були дотримані такі вимоги: чітке формулювання цілей та завдань тренінгової роботи; підбір конкретних вправ і методів; підготовка необхідних матеріалів та обладнання; визначення часу тривалості кожного заняття зокрема та реалізації комплексу в цілому; визначення частоти занять; оцінка ефективності програми.

Таблиця 2

Програма тренінгу «Ефективне управління – запорука до успіху» для майбутніх фахівців соціальної сфери

| Тема заняття | Мета заняття | Зміст заняття |
|---|--|--|
| 1. Самопрезентація і налагодження стосунків у групі | Зближення учасників тренінгової групи один з одним; зняття емоційної напруги, формування | 1. Вправа «Самопрезентація» (15 хв.). 2. Вправа «Висловлення вражень один про одного» (15 хв.). 3. Вправа «Невербальний контакт» (20 хв.). 4. Вправа «Довіра» (20 хв.). |

| | | |
|---|---|---|
| | згуртованості, емоційної теплоти й близькості між членами групи; розвиток мотивації на розв'язання проблемних питань майбутньої професійної діяльності. | 5. Групова дискусія «Справедливість і чесність – необхідність у процесі управління організацією?» (30 хв.). 6. Бесіда «Менеджмент і управління: переваги і недоліки» (20 хв.) |
| 2. Управлінська культура керівника соціальної організації | Визначення змісту основних понять управлінської етики; аналіз «проблемних» управлінських питань, пов'язаних з професійною діяльністю соціального працівника / соціального педагога. | 1. Метод незакінчених речень (з подальшим груповим обговоренням): «Культура – це ...»; «Управлінська культура – це ...»; «Етика – це ...»; «Універсальна етика – це ...»; «Професійна етика керівника – це ...»; «Управлінська етика – це ...» (30 хв.) 2. Робота парами. Учасники тренінгу ознайомлюються з ситуацією «Випадок з практики» і опрацьовують парами усі запитання для обговорення (30 хв.). 3. Мозковий штурм «У чому полягає успіх фахівця соціальної сфери як менеджера?» (30 хв.) 4. Творче завдання. Після завершення дискусії групі пропонується для роботи в парах прийняття етично виваженого рішення в ситуації, актуальній для більшості учасників тренінгу (ситуацію повинні запропонувати самі студенти) (30 хв.). |
| 3. Взаємовідносини в колективі соціальної організації | Визначення змісту понять «взаємовідносини», «група», «колектив», «команда». | 1. Метод незакінчених речень (з подальшим груповим обговоренням): «Група – це ...»; «Друзі – це ...»; «Колектив – це ...»; «Команда – це ...»; «Спільна справа – це ...»; «Моральна відповідальність – це ...»; «Етична поведінка у взаємовідносинах – це ...» (30 хв.). 2. Робота парами. Учасники тренінгу ознайомлюються з ігровою ситуацією «Колектив на безлюдному острові» і опрацьовують у парах усі «проблемні» запитання для обговорення (30 хв.). 3. Групова дискусія «Що необхідно для створення справжнього надійного колективу–команди?» (30 хв.) 4. Творче завдання – скласти тезаурус з актуальних питань управлінської діяльності в колективі (30 хв.). |
| 4. Стратегії взаємодії лідера і членів команди | Визначення змісту понять «лідер», «керівник». | 1. Мозковий штурм: «Лідер команди – це...» (15 хв.). 2. Групова дискусія: «Чи може команда працювати без лідера?»; «Чи є обов'язковою умовою, щоб лідер команди соціальної організації бути компетентним в усіх сферах діяльності команди?» (20 хв.). 3. Ділова гра на визначення управлінських і лідерських якостей керівника соціальної організації (25 хв.). 4. Метод самопомоги: розробка індивідуальної програми розвитку управлінських і лідерських якостей, визначених за результатом гри (20 хв.). 5. Групова дискусія: «Якими мають бути взаємовідносини між лідером та його командою: формальними чи неформальними?» (20 хв.). 6. Вправа: «Проаналізуйте основні стратегії взаємодії лідера та членів команди соціальної організації: аргументуйте їх ефективність або неефективність» (20 хв.). |
| 5. Взаємодія фахівця соціальної сфери–менеджера з колективом соціальної організації | Визначення можливих проблем у роботі фахівця соціальної сфери як менеджера на практиці і робота з ними. | 1. Розв'язання управлінських проблем (за вибором студентів) (30 хв.). 2. Групова дискусія: «Проаналізуйте, для вирішення яких проблем в управлінській діяльності соціального працівника / соціального педагога необхідна допомога інших фахівців (психолога, консультанта з управління)? Які форми допомоги були б доцільними під час вирішення цих проблем?» (30 хв.). 3. Робота в малих групах з подальшим обговоренням: «Визначте найбільш актуальні проблеми в діяльності соціальних працівників / соціальних педагогів. Як спільна діяльність управлінців і підлеглих може допомогти у вирішенні цих проблем?» (30 хв.). 4. Груповий колаж «Соціальний працівник / соціальний педагог – керівник, лідер, управлінець» очима студентів (30 хв.). |
| 6. Етична поведінка | Визначення змісту понять | 1. Метод незакінчених речень (з подальшим груповим |

| | | |
|--|--|--|
| фахівця соціальної сфери як керівника соціальної організації | «етична поведінка керівника», «етичне рішення керівника», «моральна відповідальність керівника». | обговоренням): «Етичний вчинок керівника – це ...»; «Етична поведінка керівника – це ...»; «Етичне рішення керівника – це ...»; «Нормативний шлях прийняття етичного рішення – це ...»; «Моральна відповідальність керівника – це ...» (20 хв.). 2. Робота парами. Учасники тренінгу ознайомлюються з ситуацією «Протиставлення себе колективу» і опрацьовують у парах можливі варіанти (20 хв.). 3. Групова дискусія «Рішення бувають різні: «справедливі», «жорстокі», «хитрі», «потрібні», «розумні», «мудрі» тощо (20 хв.). 4. Творче завдання – групове представлення лідера в групі у вигляді презентації, статуї, малюнка з подальшим описом (20 хв.). 5. Круглий стіл «У чому для мене особисто цінність праці соціального працівника / соціального педагога?» (20 хв.) 6. Завершення програми. Обговорення результатів тренінгу (20 хв.). |
|--|--|--|

Зауважимо на тому, що у розробленій програмі ми використовували різні форми, методи і прийоми роботи: ділові ігри, групові дискусії, індивідуальні і парні форми роботи, створення команди, зацікавленої у певному виді діяльності, мозковий штурм, незакінчені речення, творчі завдання тощо. Запропонований варіант тренінгової програми не обмежує творчого самовираження кожного викладача і не лише з погляду вибору методів, вправ, прийомів, конструювання і впровадження методичного інструментарію, а й змістового забезпечення.

При проведенні тренінгової програми ми дотримувалися принципів, сформульованих А. Осиповою:

- принцип активності: члени групи постійно залучаються до ділових ігор, дискусій, виконують тематичні вправи;
- принцип партнерської взаємодії: характеризується рівністю психологічних позицій учасників, визнанням цінності особистості іншої людини, прагненням до співпереживання та розуміння інтересів співрозмовника;
- принцип безумовного прийняття учасників полягає у безоцінювальному сприйнятті учасниками одне одного;
- принцип об'єктивізації поведінки: провідним засобом об'єктивізації є зворотній зв'язок, тобто інформація, отримана людиною щодо власної поведінки від інших учасників групи та від тренера;
- принцип творчої позиції учасників: у процесі занять у групі постійно створюються ситуації, в яких учасникам доводиться проявляти самостійність у розв'язанні завдань, відкривати для себе нові виміри проблемних ситуацій, знаходити конструктивні рішення [12].

На початку роботи тренінгової програми ми запропонували учасникам прослухати та прийняти правила роботи у групі. Серед основних були такі:

- 1) спілкування відбувається за принципом «тут і зараз», що передбачає звернення до «сьогодення», й обговорення учасниками того, що їх турбує в групі;
- 2) правило «піднятої руки» – висловитися може кожен учасник, але за умови попередньо піднятої руки;
- 3) бажаним є доброзичливість і толерантність під час обговорення вправ та завдань, виявлення позитивних емоцій;
- 4) під час роботи групи заохочується щирість, відвертість та довіра у спілкуванні;
- 5) неприпустимим є безпосереднє оцінювання інших учасників групи – оцінюються не самі учасники, а їхні дії і вчинки;
- 6) все, що відбувається в групі є конфіденційним.

Перше тренінгове заняття розпочиналося з опрацювання правил у групі та ознайомлення із метою та методичними прийомами тренінгу. Також ми зосереджували увагу на роботі, спрямованій на налагодження контактів, створення атмосфери довіри та згуртованості, налаштування на спільну роботу в групі. На заключному етапі тренінгу ми проводили вправи на підведення підсумків роботи. Наприкінці кожної вправи обговорювалися результати групової роботи, які дали змогу спостерігати за всіма процесами, що відбувалися у групі. Обов'язковою процедурою завершення тренінгу було підведення підсумків і оцінка результатів як усієї групи,

УДК 372.45

**ФОРМУВАННЯ КАЛІГРАФІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ**

В.А. Трунова

кандидат педагогічних наук, доцент,

Одеський обласний інститут вдосконалення вчителів

У статті уточнюється змістове наповнення поняття «каліграфія» та мета вивчення каліграфії в сучасній початковій школі. Розглянуто сітку зошитів для 1 та 2 класів. На основі експериментальних даних рекомендовано з першого дня навчання в 3-му класі перехід на письмо в зошит в одну лінію. Визначено завдання для графічно правильного та швидкого письма.

Ключові слова: графічне написання, основи навчання писати, перехід на письмо в одну лінію, завдання для письма.

Навчання письма у початковій школі нині дебатуються в усіх куточках будь-якого міста, на методоб'єднаннях вчителів початкових класів, у класах і коридорах навчальних закладів, бо малюки збираються до школи. Перед вчителями і батьками постає питання: Як же першокласники сьогодні будуть навчатися письму, коли по телебаченню і в пресі все частіше чути «каліграфія не потрібна», «в школи прийшли комп'ютери».

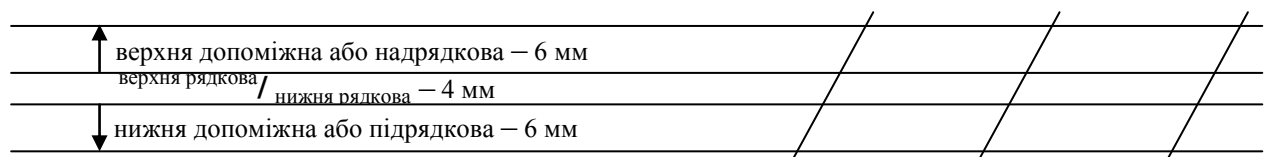
Відповідно до оновленої Концепції початкової школи [1] передбачається не тільки розвантаження навчальних програм, а й удосконалення вимог щодо оцінювання каліграфії, які у попередній редакції документу були занадто деталізовані. Залишено лише вимогу, що письмо має бути охайним та розбірливим. У рекомендаціях до впровадження нових програм у початкові класи ми також не знайшли змін відповідно до графіки письма; в ній не надається належної уваги цьому питанню. Це може бути неправильно сприйнято вчителями початкових класів, які значно впливають на становлення у дітей правильного вироблення навичок письма.

Значний педагогічний досвід та багаторічні наукові дослідження з визначеного питання [2; 3; 5-9] дозволяють нам зробити певні узагальнення і надати рекомендації вчителям, особливо молодим, щодо організації роботи з каліграфії у початкових класах та вибору необхідних зошитів для кожного класу з метою формування в учнів навичок графічно правильного, розбірливого та швидкого письма.

Каліграфія (графічне написання літер) в учнів першого класу закладає основи вміння писати (почерку) і граматики. Тому вчитель на кожному такому уроці має формувати не лише графічні (правильне зображення літер і їх поєднань), технічні (вміння користуватися прийомами письма), а й орфографічні навички (визначати під час письма звуковий склад слів і перекодувати звуки в літери). На таких уроках учні, під керівництвом учителя, розвивають гігієнічні навички – вміння правильно сидіти за партою, класти зошит під час письма та правильно тримати ручку [2; 3; 7].

Навчання письму першокласників, як відомо, розпочинається з розвитку їхнього усного й писемного мовлення у єдності з розвитком мислення, бо засвоєння каліграфії (графіки), а потім граматичних знань і формування орфографічних навичок покликане розвивати в учнів уміння красиво і правильно, точно й змістовно висловлювати свої думки як усно, так і письмово.

Всі ці вміння у першокласників будуть шліфуватися саме в процесі уроків, коли вони писатимуть у сітці зошита № 1 (мал. 1), де є робочий рядок і широкий рядок. Ця сітка повинна мати похилу лінію для орієнтиру написання літер під кутом 65°, інтервалом 2,5 см.



Мал. 1. Сітка зошита № 1

У навчальній програмі загальноосвітньої школи (1-4 класи) сказано, що у 1-му класі – у підготовчий період навчання грамоти – школярі мають чітко орієнтуватися на сторінці та рядку

зошита, а в букварний період вони мають твердо знати назви ліній сітки зошита і поступово переходити на прискорене письмо [10, с. 13].

Зауважимо, що написання великих, малих літер і цифр було розглянуто методичною нарадою МОН ще у 2003 році [3]. Тоді було знято окремі (лишні) петлі, окремі поєднання і т. ін., і тому написання рукописних літер і цифр стало легшим, а, отже, простішим і кращим. Тоді ж, у 2003 році у перші класи пішли шестилітки, у яких рука ще не готова до письма: м'язи слабкі; нажиму на ручку або немає, або дитина надто сильно давить на ручку, що видно відтиск через 3-4 аркуші. А це, в подальшому, збиває дитину з правильного нахилу при письмі літер. Отже, рука дитини швидко втомлювалася, особливо вказівний палець – напише 5-6 літер і рука не в змозі далі писати.

Щоб зняти всі ці недоліки, варто дітей-шестиліток з самого початку навчання письма: ознайомити з сіткою зошитів, з назвою ліній, тоді легше розуміти написання учителем зразків рукописних літер на дошці. Першокласник візуально бачить куди вести лінію: вправо – вліво, вгору-вниз, під нахилом, на яку відстань тощо. Отже, аркуш зошита у першому класі й тепер має мати сітку зошита № 1. Дана розмітка привчає дітей до висоти літер: 4 мм (для малої рукописної літери) та 10 мм (для великих літер). Отож, учні першого класу весь навчальний рік мають вчитися писати у цих зошитах: писати окремо літери – малі та великі; поєднувати їх у склади (у верхньому, середньому та нижньому поєднаннях); списувати слова і речення з рукописного та друкованого текстів.

У подальшому житті це потрібно для виконання окремих записів, написання листів, при переписуванні окремих текстів... Отже, у першому класі основне завдання – навчити писати літери, склади, слова і речення графічно правильно [10, с. 20-21].

Не менш важливо навчити графічно правильно писати, а, відтак, поряд з першим вищезазначеним виникають інші завдання, а саме:

- навчити тримати ручку,
- правильно класти зошит на парту,
- правильно сидіти за партою під час письма [2; 3; 7].

В учнів 2 класу доцільно вдосконалювати навички письма. Вони вже знають як писати літери, знають їх поєднання між собою; отож, варто формувати відносно швидке письмо, враховуючи правильне графічне написання. Форсувати швидке письмо не треба, бо воно буде «аби яке». Цьому допоможуть «графічні (каліграфічні) хвилинки» на уроках рідної мови, про які чітко зазначено у Навчальній програмі [10, с. 36, 50, 67]. Для проведення таких вправ варто відводити у 2-му класі до 2-3-х рядків, які другокласники мають написати в межах 4-5 хв.; у 3-му – до 4 рядків, а у 4-му – до 5-и рядків за той же самий час.

Другокласники шліфують своє написання на основі запису окремих буквосполучень, складів і слів. Ефективним засобом в цьому випадку можуть стати друковані зошити [5; 6]. Друковані зошити потрібні лише для других класів. У 3-му та 4-му класах, під керівництвом учителя, школярі мають також працювати над своїми графічними помилками, однак друковані зошити для цих класів не потрібні (виняток – діти з руховими порушеннями).

Тепер звернемо увагу на письмо в зошитів одну лінію.

Готуючись до 3-го класу, вчитель має думати про перехід дітей на письмо в одну лінію. А в Навчальній програмі сказано: «перехід на письмо в одну лінію треба проводити поступово у 3-му класі» [10, с. 46]. Постає запитання: як це поступово? Сьогодні двох учнів, завтра – 5-х учнів переводимо на сітку нового зошита... Такий перехід не виправдовує себе в школі, бо учні поглядають один на одного із заздрістю або приниженням, саме написання в одну лінію стає незрозумілим із-за загального безпорядку; всі пишуть як завгодно. Чому? Колектив класу у процесі такої роботи не зібраний, пояснення вчителя різнобічні, уривчасті (діти відволікаються, хоча стараються не чути голос вчителя на стороні...). Експеримент показав, що ніхто з учителів не зумів представити цілісної картини поступового переводу на письмо в одну лінію з поясненням його написання.

Тепер згадуємо, ще в 1982 року в школах м. Ізмаїла та району, Татарбунарському районі Одеської області, м. Одесі було проведено експеримент з навчання семилітніх першокласників писати в зошиті в одну лінію з першого дня перебування дитини в школі. Зошит в одну лінію – це нині графічна сітка №2 (мал. 2), де є лише широкий рядок, а лінії в ньому називаються, відповідно, верхня і нижня [9].

верхня лінія
нижня лінія

відстань = 8 мм

Мал.2. Сітка зошита № 2

Письмо в цьому зошиті вимагало засвоєння дітьми потрібної висоти і ширини літер, їх нахилу: висота малих літер так же = 4 мм (ця висота відпрацьована), а висота великих літер = 6 мм.

Дані експерименту довели спроможність дітей-семиліток з першого дня перебування їх в школі писати в одну лінію, бо їхня рука вже готова до такої роботи. Отже, за рік взросління рука дитини стає більш гнучка, добре тримає все взяте в неї. На цій основі були опубліковані наші методичні рекомендації для підготовки студентів-вчителів початкової школи. Рекомендації пройшли апробацію в школах Одеської області [3; 7; 8; 9].

На основі проведеної роботи ми дійшли висновку: вчити писати дітей семилітнього віку варто одразу в зошиті в одну лінію. Чому?

1) Діти ознайомлювалися з написанням літер у підготовчих групах дитячих садків (писали 13 літер). Багато з них удома «проходили елементарну науку». Крім того, напередодні, після нового року майбутні першокласники ходили до школи, де їх учителі «вправляли» у написанні елементів літер.

Нинішні шестилітки готуються до письма в зошиті в одну лінію «подумки» в 1 та 2 класах [5; с. 6].

2) Таке письмо необхідне для уніфікації праці. Навіщо дитині вдруге переучуватися в написанні літер, тим більше, що основний зошит з письма в школі – зошит в одну лінію.

З першого дня занять з письма школяр чітко визначає розмір і межі елементів літер, сприймає пояснення вчителя про їх написання, у нього виробляється чіткий стереотип у написанні [9].

3) Семилітніх дітей можна було вчити писати і елементи літер, і самі літери, не відриваючи руки від письма, тобто «безвідривному поєднанню у тих випадках, коли воно природне».

4) Практика свідчить, що в декількох паралельних класах починають писати в зошитах різної сітки, бо сьогоднішній рівень виробництва ставить учителя в умови вибору зошитів з робочим рядком і похилою лінією (сітка №1).

5) Слід додати, що в дитячому садку діти ознайомлюються з просторовими відношеннями (праворуч, вгору, над лінією, вище і т. ін.). Отже, говорячи про переваги письма в одну лінію, ми все ж таки рекомендуємо перший урок розпочинати з постановки крапок на верхній, нижній лініях, звернувши увагу на однакову відстань між ними. І тільки після того, як учні зрозуміли призначення ліній, вони зможуть знаходити нижню-верхню, середину широкого рядка, писати елементи літер і самі літери, поєднувати їх у склади, буквосполучення, писати слова і речення, тобто слід підготувати базу для успішного оволодіння прописом.

Ми переконалися, що дитина в сім років може вправно писати в зошиті в одну лінію [8].

Сьогодні до школи йдуть 6-літки. У першому класі їх вчать писати в сітці зошита №1 (з допоміжною косою). У першому класі вони вивчають розліновку зошита і вчать писати літери, склади, слова і речення. У другому класі, особливо під час графічних вправ – вони вправляються писати складні сполучення літер, різні розчерки, «незрозумілі» буквосполучення з метою формування навичок складних поєднань, а в цілому – формують навичку письма в пришвидшеному ритмі, тобто формують своє написання і скоропис.

Нині другокласникам уже виповнюється 7-8 років. Рука вправно пише, вони знають написання всіх літер алфавіту. Ось тому у кінці 2-го класу варто познайомити дітей з письмом в одну лінію. Для цього нами експериментально введені графічні вправи – 16 останніх уроків у кінці навчального року [6]. Всі другокласники, під керівництвом учителя, виконують графічні вправи в зошиті в одну лінію; всі уважно слухають пояснення вчителя, а отже, готують руку до письма в зошиті в одну лінію. По завершенню графічної роботи в одну лінію, вони, в подальшому, пишуть в зошиті з косою лінією.

У зошиті в одну лінію третьокласники пишуть по висоті малі літери на 4 мм (на половину рядка), великі – на 6 мм, а ширина рядка має бути на 8 мм. Це загальна сітка. Ніяких «перехідних» зошитів не потрібно. Вони лише заважають дитячому графічному написанню.

У 3-му класі учні мають «володіти графічним правописом».

Звернемо увагу, що навчання письма, як уже склалося традиційно, доцільно розпочинати з написання елементів літер. На наш погляд, основних елементів дев'ять (див. [2; 3; 5; 6]). Всі елементи у зошиті в одну лінію пишуть чи то від середини широкого рядка, чи то до його середини.

Вчителі-експериментатори переконані, що навчання письма елементів літер є найважливішим етапом. Але незважаючи на те, що елементи легко пояснювати (це основа конфігурації всіх літер), проте писати для дітей нелегко. Тому додаткові елементи, в основному, слід вивчати із самою літерою, але з деякими доцільно ознайомити учнів заздалегідь – в добукварний період.

Навчання письму цифр у першому класі треба проводити у зошитах в клітинку, яка розміром 4x4 мм. Це основна сітка зошитів для математики [7].

Отже, навчання письма тісно пов'язане з виконанням будь-якого письмового завдання, а вчитель мусить писати каліграфічно (вміння писати чітким, гарним почерком), тобто гарно, охайно й грамотно. Лише за таких умов можна успішно опанувати правильне і красиве письмо.

1. Концепція нової української школи: Ухвалено рішенням колегії МОН 27.10.2016 // МОН України. – 2016. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://mon.gov.ua/Новини%202016/12/05/konczepczyia.pdf>.
2. Кирей І. Ф., Трунова В. А. Методика викладання каліграфії в початковій школі / І. Ф. Кирей, В. А. Трунова. – К. : Вища школа, 1994. – 143 с.
3. Навчання письму сучасній початковій школі: Навчальний посібник для вчителів початкових класів, викладачів і студентів ВНЗ / Н. Боднар, О. Прищепа, В. Трунова, І. Цєпова, М. Чабайовська / За ред. В. Трунової. – Харків : Ранок, 2017. – 464 с.
4. Рішення колегії МОН України від 18.07.2003 р. «Про розроблення єдиних зразків каліграфічного письма цифр, укр.ірос.букв та їх з'єднань». – Інформаційний збірник МОН України. – 2003. – № 23 (грудень).
5. Трунова В. А. Робочий зошит школяра (для проведення каліграфічних хвилинок): 1 семестр: [2 клас] / В. А. Трунова, Н. М. Боднар. – Одеса : Астропринт, 2015. – 24 с.
6. Трунова В. А., Боднар Н. М. Робочий зошит школяра (для проведення каліграфічних хвилинок): 2 семестр: [2 клас] / В. А. Трунова, Н. М. Боднар. – Одеса : Астропринт, 2015. – 24 с.
7. Трунова В. А. Вчимося правильно писати / В. А. Трунова. – Харків : ФОП Шейніна О. В., 2011. – 152 с.
8. Трунова В. А. Методические рекомендации по обучению каллиграфии. В помощь студентам, учителям начальных классов / В. А. Трунова. – Одесса, 1986. – 58 с.
9. Трунова В. А. Чи можуть першокласники писати в одну лінію / В. А. Трунова // Початкова школа. – 1996. – № 7. – С. 14-16.
10. Українська мова: Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи: Оновлена редакція; затверджена МОН України 04.08.2017 р.) // МОН України. – 2017. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/pochatkova-shkola.html>.

Трунова В. А. Формирование каллиграфической компетентности учеников начальной школы.

В статье уточняется содержательное наполнение понятия «каллиграфия» и цель изучения каллиграфии в современной начальной школе. Рассмотрена сетка тетрадей для 1 и 2 классов. На основе экспериментальных данных рекомендован с первого дня обучения детей в 3-м классе переход на письмо в тетрадь в одну линию. Сформулированы конкретные задачи для графически правильного и в меру быстрого письма.

Ключевые слова: графическое письмо, основы обучения письму, переход на письмо в одну линию, задания для письма.

Trunova V. A. On the Question of Writing Skills in Elementary School.

The article deals with the concept «calligraphy» and its necessity in the modern elementary school, which lays the basis for teaching writing; develops graphic, technical, spelling and hygienic skills. We defined the types of lines in the exercise-books in the 1 and 2 forms. On the basis school experimental data it is recommended from the first day of training of children in the 3rd form to pass transition to writing in a one-lined exercise-books. The specific tasks for graphically correct and fast writing are formulated.

Key words: graphic writing, the basis of teaching writing, to begin to write in one-lined exercise-books in the 3rd form, the tasks for writing.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК [373.3.016:811.111]:159.955(043.5)

ІГРИ-ВПРАВИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КРЕАТИВНОГО МИСЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

Ю.С. Чапюк

аспірантка,

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

У статті обґрунтовано необхідність цілеспрямованого формування креативності як творчої здібності особистості, що визначає її готовність до нестандартного мислення й поведінки, через розроблення науково обґрунтованих підходів, форм і методів, вправ, застосування яких сприяло би розвитку креативного мислення молодших школярів. Акцентовано увагу на сенситивності учнів молодшого шкільного віку в цьому процесі, на висвітленні низки чинників, що сприяють і перешкоджають розвитку творчого мислення учнів, розкритті умов його ефективного формування. Наголошено на значному впливі іноземної мови на розвиток креативного мислення молодших школярів. Наведено приклади ігор-вправ, які сприяють розвитку креативного мислення учнів початкових класів при вивченні іноземної мови.

Ключові слова: вправи, креативне мислення, ігри, іноземна мова, учні початкових класів, розвиток.

Життя в динамічному, безперервно мінливому світі ставить сучасну людину не тільки перед необхідністю адаптуватися до нових умов життя, але й активно, творчо пізнавати навколишню дійсність, впевнено діяти в непередбачуваних ситуаціях. Щоб долати труднощі, знаходити нові шляхи вирішення проблем, бути успішною, людина повинна активізувати свій творчий потенціал, свою креативність. Креативність як творча здібність виступає потужним фактором розвитку особистості, визначає її готовність до нестандартного мислення й поведінки [1]. Тому перед освітою постає завдання виховання творчої особистості, здатної креативно мислити і діяти в різних сферах життя.

Аналіз останніх наукових досліджень (М. Алексеєва, Г. Наумова, В. Сергеева) свідчить про недостатність авторських методик, вправ щодо формування креативного мислення учнів на уроках англійської мови.

Мета роботи полягає у доведенні педагогічної доцільності використання ігор-вправ, які сприятимуть розвитку креативного мислення учнів молодшого шкільного віку на уроках англійської мови.

Передусім, солідаризуючись із М. Зіновкіною, наголосимо, що у кожної людини є певний творчий потенціал, творчі здібності, які потрібно формувати та розвивати цілеспрямовано, оскільки без належної системи освіти ці задатки можуть себе не проявити і залишитись «мертвим вантажем». І саме креативна педагогіка покликана «розбудити» у людині творця і формувати у ній закладений від природи творчий потенціал, виховувати сміливість думки, впевненість у своїх творчих можливостях, здатність створювати якісно нові продукти у духовній і матеріальній сферах. Генерування нових нестандартних ідей має загальнолюдську цінність, не шкодить навколишньому середовищу та виховує потребу активно і творчо діяти у соціумі [2, с. 44].

За дослідженнями Д. Ниренберга, ми всі маємо досить чітке уявлення про те, як дитина змінюється фізично, як розвиваються її рухові навички в міру дорослішання. Та тільки в останні роки почали осмислювати розвиток розуму дитини. І в цьому, можливо, криється причина того, що ми маємо ще хибне уявлення про дієвість навиків творчого мислення [3, с. 20]. Звертаємо увагу на те, що феномен «креативне мислення» розглядається нами як складний процес розумової діяльності, спрямований на засвоєння невідомих понять, на створення нових матеріальних та духовних цінностей, на формування інтелектуальних здібностей для вирішення проблемних ситуацій. Це здатність бачити речі у новому і незвичному світлі і знаходити унікальні рішення проблем, що є повною протилежністю шаблонного мислення; це процес утворення нових систем зв'язків, властивостей особи, її інтелектуальних здібностей, що характеризуються динамічністю і системністю.

Як і будь-яку позитивну властивість, креативність важливо формувати якомога раніше. Найбільш сприятливим періодом для цього, на думку науковців (Л. Вержиковська, О. Кульчицька, Н. Литвинова, А. Матюшкін, В. Меде, В. Моляко, Г. Піорковський, Л. Чорна та ін.), вважається молодший шкільний вік, коли спонтанна і часто репродуктивна творчість

дошкільного віку поєднується зі швидко зростаючим інтелектом, абстрактним мисленням, логічністю. До того ж у цьому віці істотно зростає можливість самостійної постановки цілей, мотивування себе, пошуку способів дій і контролю результатів, тобто, освоєння всіх компонентів психологічної структури діяльності [4, с. 396].

Навчати творчості так, як навчають стандартних дій та операцій, неможливо. Для формування креативного мислення потрібно розробити особливі підходи, різні форми і методи, форми, застосування яких сприяло би формуванню та розвитку даного феномену [5, с. 10].

Експерименти П. Торранса довели, що уповільнення розвитку творчого мислення можна усунути шляхом спеціального навчання. При цьому науковець пропонує поетапну систему розвитку творчого мислення, провідна ідея якої – мислення дитини необхідно звільнити від обмежень, рамок, стандартів. До того ж П. Торранс виявив низку чинників, що сприяють і перешкоджають розвитку творчого мислення дитини. За даними досліджень Л. Фридман, до перших науковець відносить:

- заохочення різних форм креативного продукту в родині та школі;
- орієнтацію дитини на креативне вирішення проблеми;
- відсутність перешкод у проявах спонтанності й ініціативи дитини;
- можливість маніпулювати предметами і думками;
- навчання дитини уважно сприймати сигнали навколишнього середовища;
- виховний вплив, спрямований на визнання дитиною цінності креативних рис своєї особистості [6].

До чинників, які перешкоджають розвитку творчого мислення, на думку Л. Скалич, доречно відносити такі:

- орієнтація на успіх у поєднанні з острахом дати неправильну відповідь;
- надмірна орієнтація на думку однолітків;
- заборона запитань і обмеження ініціативи;
- чітке розмежування ігрової і трудової діяльності;
- уявлення про дивергентне мислення як про відхилення від норми [7, с. 22].

Щоб внутрішня активність особистості проявила себе, викладачеві потрібно вселити учням віру у власні сили. Як тільки людина повірить в себе і скаже собі: «Я можу це зробити», вона звільняє у собі творче начало, яке потім дуже важко придушити. Домогтися такого ефекту в учнів можна за певних умов: заохочування їх висловлювати власну точку зору, пропозицією їм вирішувати певні завдання, сприянням розкриттю неповторного внутрішнього світу особистості, формування самомотивації і позитивного мислення, оскільки людина з позитивним мисленням, як відзначає В. Калошин (ми солідарні з цим твердженням), свідомо контролює свої думки й емоції, вірить у досягнення успіху та залишається оптимістом у будь-якій ситуації [8, с. 29]. Саме позитивне мислення дає людині віру у власні сили, сприяє досягненню успіху, адаптує її до змін у сучасному мінливому світі, привчає до оптимізму, самовладання, впевненості у своїх можливостях, доброзичливості, формує позитивну Я-концепцію, високу самооцінку та високу мотивацію до навчальної діяльності [9, с. 69-70].

Творча орієнтація професійного навчання має за мету внесення правок до опрацювання та організації навчального матеріалу і зміну взаємовідносин між учителем і учнем. У креативній педагогіці, як слушно відзначає А. Алейников, переглянуто принцип «спочатку навчи ремеслу, а потім нехай учень творить так, як йому забажається» і визначено такий поділ знань:

- знання-знайомства, що дозволяють впізнати, розрізнити явища, певну інформацію;
- знання-копії, за допомогою яких можна репродукувати засвоєну навчальну інформацію;
- знання-вміння, котрі дозволяють застосовувати отриману інформацію у практичній діяльності;
- знання-трансформації, за допомогою яких отримані раніше знання переносяться на вирішення нових завдань [10, с. 30-31].

Разом із правильним вибором засобів навчання необхідною умовою для ефективного формування творчого мислення в учнів є вміння вчителя поєднувати різні методи навчання і дотримання його принципів. Володіння сучасними методами навчання (інформаційно-презентативними, алгоритмічно-дійовими, самостійно-пошуковими) є складовою психолого-педагогічної компетентності [2, с. 43].

Дж. Гілфорд, П. Торранс, С. Тейлор вбачають причину формування нетворчого стилю мислення в тому, що у процесі навчання учні постійно стикаються із задачами так званого «закритого типу», які мають заданий набір елементів і єдине розв'язання. У результаті такого навчання формується тип мислення, що базується на раніше сформованих знаннях і операціях. Навички відходу від відомих і знайомих відповідей, оригінальність і самостійність мислення, тобто риси власне творчого мислення, можуть бути сформовані лише у тому випадку, якщо в дитини є можливість тренуватися на задачах і завданнях «відкритого типу». Задачі цього типу припускають повну самостійність у виборі способу розв'язання.

Нам видається, що предмет «Іноземна мова» має колосальний вплив на розвиток креативного мислення. Ми виходимо з того, що здавна знання іноземних мов високо цінувалося в житті суспільства, а сьогодні цінність і практична значущість іноземної мови значно зростає, оскільки багато хто у сучасному світі розуміє важливість вивчення іноземної мови, знання якої відкриває нові можливості через доступ до цікавої й актуальної інформації на англійськомовних сайтах, де можна найпершим прочитати популярну книгу, не чекаючи її перекладу, сміливо подорожувати по всьому світу. «Вивчити іноземну мову – означає стати вдвічі багатшим», – писав свого часу О. Герцен. Вочевидь, знання іноземної, зокрема англійської мови, – це ключ до багатьох дверей у світі: престижної професії і кар'єрного зростання, освіти за кордоном, подорожей, вільного спілкування з людьми з різних країн. Знання іноземної мови для дітей – це своєрідний «місток» для відкриття світу, Європи на різних рівнях: соціальному, культурологічному, країнознавчому та ін. До того ж спрямування освітнього простору України на підготовку полікультурної особистості, що вільно володіє кількома європейськими мовами, є інструментом створення єдиного європейського освітнього простору, концептуальні основи якого закладено в Сорбонській, Болонській деклараціях та інших документах. При цьому особливій актуальності в підготовці школярів до життя в демократичному суспільстві набуває розвиток уміння володіти іноземною мовою, висловлювати, обґрунтовувати, доводити свої думки та переконання на уроках.

Нерідко учні початкової школи починають вивчати іноземну мову з особливим інтересом, але потім інтерес зникає, і предмет стає одним із найскладніших. Пов'язано це, в першу чергу, зі складністю у засвоєнні граматики. Таким чином, перед учителем постає завдання – організувати навчальний процес як можна ефективніше, а саме так, щоб усі учні активно брали участь у ньому. При цьому безпосереднім помічником, який мотивує молодших школярів вивчати іноземну мову і користуватися нею, є, передусім, навчальний кабінет, що має відрізнитися від усіх інших кабінетів школи. Все в ньому повинно здаватися незвичайним – від базових наочних засобів до найменших дрібниць. Дитина, увійшовши до такого кабінету, повинна відчути себе у світі іноземних мов і культур. Для цього стіни кабінету можна оригінально пофарбувати, наприклад, у такі кольори, які символізують країну мови (жовтий, зелений, білий), що вивчається. Слушними вважаємо такі методичні поради: тут мають бути карти, схеми, таблички з граматичними правилами, фотографії з головними пам'ятками країни, портрети видатних людей, наприклад, сімейне дерево династії королів Великобританії. На партах можна розташувати настільні прапорці – копії державних прапорів країн мови, що вивчається. Також кожен клас, який вивчає іноземну мову, може оформити свій куточок, де знаходитиметься інформація про учнів на мові [11].

Щоб налаштувати творче мислення на продуктивну роботу, С. Цимбал, пропонує виконати досить відому і дуже корисну вправу. Треба запропонувати учням встати в коло, широко розставити ноги, нахилитися, подивитися в простір між ніг, а потім відповісти на питання: Для чого ми це зробили? Рідко, хто дає правильну відповідь, що це ми зробили для того, щоб побачити звичний світ під абсолютно новим кутом зору.

Для розвитку образного і логічного мислення автор пропонує застосувати такий творчий підхід. Групі учнів із 5-6 осіб пропонується створити «сімейну фотографію». Учасники гри мають придумати і розподілити між собою сімейні ролі, а потім утілити їх у конкретні образи. Так, наприклад, одна група учнів вибрала ролі старого дідуся-кавалериста, мами-професорки, дочки-фотомоделі, онука в памперсах і з смоктунцем, пса – улюбленця сім'ї тощо. Згідно із завданням, «фотографія» має бути любительською і спонтанною, тобто відображувати момент повсякденного життя людей, фрагмент їх взаємин, ненавмисно збережений на плівці. Для цього потрібно вигадані персонажі помістити в певну ситуацію. Люди з «фото» мають прийняти

характерні пози, зображувати потрібні жести і міміку і на декілька миттєвостей завмерти. Після цих миттєвостей «фотографія» несподівано «оживає», герої фото ніби повертаються в збережене на піввіці минуле і починають робити свої незавершені справи, вести розмову і з'ясовувати стосунки. Так, у згаданих вище персонажів це був час сніданку: розсіяна мати-професорка насипала в яєчню замість солі цукор, що викликало гнів дочки-фотомоделі і невимовну радість пса, який цю яєчню тихенько вкрав зі столу і їв її на підлозі в компанії з дитиною. А старий дідусь-кавалерист, що страждає склерозом, прийняв свист чайника за сигнал до наступу і поскакав верхи на стільці, як на коні, вигукуючи хвалу Чапаєву і дратуючи усіх, окрім радісного немовляти і пса [12, с. 54].

Пропонуємо декілька ігор-вправ, які сприятимуть розвитку креативного мислення учнів початкових класів при вивченні іноземної мови.

«*Characterize an animal*» («Охарактеризуй тварину»)

(angry, nice, interesting, merry, active, large, small)

What angry animals can you name? Перерахуйте злих тварин (bear, crocodile, wolf, lion, snake, tiger)

What nice animals can you name? А тепер перерахуйте усіх добрих тварин (hare, hamster, rabbit etc.) Учні групують тварин за властивими їм вищепереліченими характеристиками.

«*Find the equivalent*» («Знайди еквівалент»)

| Англійська приказка | Український еквівалент |
|--|--|
| A bird in the hand is worth two in the bush. | Краще синиця в руках, ніж журавель в небі. |
| A man is known by the company he keeps. | Скажи мені, хто твій друг, і я скажу, хто ти. |
| When pigs fly. | Коли рак на горі свисне. |
| Practice makes perfect. | Повторення – мати навчання. |
| It rains cats and dogs. | Лле, як з відра. |
| To buy a pig in a poke. | Купити kota в мішку. |
| Actions speak louder than words. | Людина красна не словами, а добрими справами. |
| Catch the bear before you sell his skin. | Перш злови ведмедя, а потім продавай його шкіру. |
| A storm in a tea-cup. | Бура в склянці води. |
| Don't look a gift horse in the mouth. | Дарованому коню в зуби не дивляться. |
| Don't judge a book by its cover. | Зустрічають по одягу, проводжають по розуму. |
| The grass is always greener on the other side of the hill. | Всюди добре, де нас нема. |

«*Draw*» («Намалюй»)

Усі діти обожають малювання. Ми пропонуємо скористатися цим захопленням на уроках англійської мови. Учні слухають фрагмент музичного твору, в якому можна почути звуки природи: шум моря, шелестіння листя, пташиний спів тощо. Діти відображають на своїх малюнках ті образи, які вони «побачили». Описуючи класу свій малюнок, учні повторюють лексику за темами: Weather (Природа), Seasons (Пори року), Colours (Кольори), Animals (Тварини). Вправи такого типу є надзвичайно ефективним засобом розвитку творчих здібностей учнів, засобом прищеплення естетичних смаків та любові до природи.

Отже, крізь призму викладеного можна помітити закономірність плідності навчального процесу і того, наскільки вчитель уміє організовувати урок, вибирати форми, методи та вправи для проведення заняття. Запропоновані вище форми роботи сприяють розвитку творчих здібностей, креативного мислення молодших школярів, формуванню у них мовної, інтелектуальної та пізнавальної активності. Разом із цим у молодших школярів формуються певні ціннісні настанови, толерантне ставлення і повага до народу країни, мова, якої вивчається, з'являється потреба її використання на практиці. Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробленні комплексу вправ, які сприяли б розвитку креативного мислення учнів початкових класів на уроках англійської мови.

1. Позняк Т. М. Розвиток креативних здібностей особистості / Т. М. Позняк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Сер. : Психологічні науки. – 2013. – Вип. 114. – С. 161-166.
2. Кравець Р. Педагогічні умови формування творчого мислення у студентів / Р. Кравець // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту ім. Володимира Гнатюка. Серія : Педагогіка : збірник / М-во освіти і науки України, Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – № 1. – С. 42-46.
3. Ниренберг Дж. И. Искусство творческого мышления / Пер. с англ.; Худ. обл. М. В. Драко. – М. : ООО «Попурри», 1996. – 240 с.

4. Жигайло О. О. Психолого-педагогічні аспекти формування креативного мислення дітей молодшого шкільного віку / О. О. Жигайло // Проблеми сучасної психології. – 2011. – № 12. – С. 393-401.
5. Березняк Є. Завдання педагога – навчити дітей бути людьми на землі / Є. Березняк // Освіта України. – 2000. – № 6. – С. 10.
6. Фридман Л. М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе / Л. М. Фридман // Учителю математики о педагогической психологии. – М. : Просвещение, 1983. – 160 с.
7. Скалич Л. Й. Діагностика та формування творчого математичного мислення молодших школярів : дис. канд. псих. наук : 19.00.07 / Скалич Любов Йосипівна – Київ, 2006. – 184 с.
8. Калошин В. Ф. Як сформувати позитивне мислення / В. Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 2. – С. 29-34.
9. Калошин В. Ф. Роль позитивного мислення у розвитку творчості особистості / В. Ф. Калошин // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 10. – С. 67-72.
10. Алейников А. Д. О креативной педагогике / А. Д. Алейников // Вестник высшей школы. – 1989. – № 12. – С. 29-35.
11. Рындина Ю. В. Формирование творческих способностей у младших школьников на уроках иностранного языка / Ю. В. Рындина, О. С. Некрутова // Молодой ученый. – 2016. – №11. – С. 1536-1538.
12. Цимбал С. В. Психологічні особливості розвитку уваги і мислення в ІЛПТ / С. В. Цимбал // Теоретичні питання культури, освіти та виховання. – 2011. – № 43. – С. 51-55.

Чапук Ю. С. Игры-упражнения как орудие развития креативного мышления учащихся на уроках английского языка.

В статье обоснована необходимость целенаправленного формирования креативности как творческой способности личности, которая определяет ее готовность к нестандартному мышлению и поведению путем разработки научно-обоснованных подходов, форм и методов, упражнений, применение которых способствовало бы развитию креативного мышления младших школьников. Акцентировано внимание на сензитивности учеников младшего школьного возраста в этом процессе, на освещении ряда факторов, способствующих и препятствующих развитию творческого мышления учащихся, раскрытии условий его эффективного формирования. Отмечено значительное влияние иностранного языка на развитие креативного мышления младших школьников. Приведены примеры игр-упражнений, способствующих развитию креативного мышления учащихся начальных классов при изучении иностранного языка.

Ключевые слова: упражнения, креативное мышление, игры, иностранный язык, учащиеся начальных классов, развитие.

Chapiuk Y. S. Exercises and games as a mean of creative thinking developing of pupils at English language lessons.

The article substantiates the necessity of the purposeful formation of creativity as the creative ability of the individual that determines her/his willingness to unconventional thinking and behavior through the development of special approaches, forms and methods, exercises, the use of which would facilitate the development of creative thinking of primary school children. It is focused on the sensitivity of primary school aged children in the process, several factors are highlighted that promote and prevent the creative thinking development of pupils, conditions are disclosed of its effective formation. The significant influence of foreign language on the development of creative thinking of primary school children is noted. Games and exercises promote the development of creative thinking of primary school children learning a foreign language.

Key words: exercises, creative thinking, games, foreign language, primary school children, development.

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Луцан Н.І.

УДК 37:76(477.74)

**НАРОДНА ПЕДАГОГІКА НАСЕЛЕННЯ БУДЖАКА
ЯК СОЦІОКУЛЬТУРНЕ ЯВИЩЕ
(за матеріалами графічних малюнків В. Афанасьєва)**

Т.С. Шевчук

*доктор філологічних наук, професор,
Ізмаїльський державний гуманітарний університет*

Статтю присвячено дослідженню педагогічної культури локального соціуму Буджака – прикордонного регіону на півдні Одеської області, відмінними рисами якого є мультикультуралізм і національно-специфічні форми спілкування в умовах культурної інтерференції. Матеріалом дослідження послужив альбом «Світ графіки ...» (2001) бессарабського художника Володимира Афанасьєва, в якому зібрано 140 етнографічних замальовок з вербальним компонентом, що створювалися автором впродовж чверті століття. В основу дослідження покладено міждисциплінарний підхід, який розкривається на стику культурології, мистецтвознавства, філології, педагогіки.

Ключові слова: *духовна культура, локальний соціум, мультикультуралізм, графіка.*

Поняття «народна педагогіка» (або етнопедагогіка), введене у науковий обіг засновником вітчизняної педагогічної думки К. Ушинським, у ХХІ ст. набуло нових ракурсів осмислення, позбавлених заангажованих штампів комуністичної ідеології. Як соціокультурне явище воно означає педагогічну культуру певного локального соціуму, сукупність не оформлених в теорію знань і навиків виховання, що виявляють себе на побутовому рівні через емпіричний досвід взаємодії поколінь та стійкі національно-специфічні форми спілкування. Так, засобами народної педагогіки виступають усі види сільськогосподарчої, ремісничої і побутової праці; усна народна творчість, пісня, танок, традиції святкувань та ритуальні обряди, формуючи специфіку регіонального менталітету. Н. Кічук наголошує, що менталітет як особлива якість свідомості і фактор стереотипності мислення «...відображає цілком певний спектр явищ психічних, розумових та духовних якостей, обумовлених як культурною, так і соціальною, і професійною характеристиками особистості» [1, с. 68].

Буджак (Південна Бессарабія, Українське Подунав'я), – прикордонний регіон на півдні Одеської області, розташований в межах річки Дністра і Дунаю на кордоні з Румунією і Молдовою. Півмільйонне населення регіону представлено різними етнічними групами, найбільшими з яких є українці, молдаване, болгары, гагаузи, росіяни, а менш чисельними – міноритарні етноси грецького, польського, єврейського, вірменського, циганського походження. Локальний соціум Буджака сформувався більше 200 років тому в процесі культурного освоєння Бессарабії після її переходу під юрисдикцію Російської імперії і депортації ногайських татар. Периферійне розміщення краю, який розташований на перехресті важливих торговельних шляхів в дельті Дунаю, приваблювало німецьких, швейцарських, болгарських колоністів, купців і біженців (старообрядців, донських (некрасівці) і запорізьких козаків), які шукали затишних місць для спокійної й невибагливої життєдіяльності.

Загальною особливістю менталітету жителів регіону стала національна та релігійна терпимість, відсутність конфліктів на етнічному ґрунті. Процес колонізації південної Бессарабії представниками різних етнічних груп привів їх, з одного боку, до відриву від культурного ядра свого народу (монументального живопису, театру, образотворчого мистецтва), а з іншого – до бережливого збереження його основ (мови, музики, кухні, будівельної архітектури побутового рівня). Зважаючи на відсутність культурних контактів з «великою землею», мова колоністів виявилася в застиглому стані, що сьогодні є предметом наукового вивчення лінгвістів і фольклористів. Архаїзації мови сприяло як віддалене розташування краю, так і дисперсне розселення різних етнічних груп, сконцентрованих в певних районах регіону.

Важливими віхами етнолінгвістичних і етнографічних досліджень півдня Бессарабії в останні роки стала поява колективних монографій «Функціонування літературних мов і діалектів межириччя Дністра і Дунаю» (2012) [2]; колективних монографій «Буджак: історико-етнографічні нариси південно-західних районів Одещини» (2014) [3]; «Південна Бессарабія (кінець ХVІІІ-ХІХ ст.)» (2011) [4]; «Українське Придунав'я в світлі гуманітарних досліджень» (2015) [5] та монографічних студій вчених Ізмаїльського державного гуманітарного університету:

«Дворянство півдня України (друга половина XVIII – 1917 г.) Л. Циганенко (2010) [6]; «Народна творчість Подунав'я: проблеми регіональної специфіки» В. Телеуці (2010) [7]; «Морфологія українських південнобессарабських говірок: генезис і динаміка» А. Колесникова (2015) [8].

Як бачимо, з наведеної історіографії найбільш представленими є проблеми історії краю та філологічні дослідження в галузі функціонування мов і діалектів місцевих етнічних груп. Значну лакуну в сучасних регіональних дослідженнях становлять питання вивчення культури і мистецтва Буджака через відсутність у регіоні наукової школи з мистецтвознавства. Між тим, культурний простір регіону яскраво представлений у сучасному образотворчому мистецтві сюжетами побутової, пейзажної, історичної тематики; відбивається в самотньому декоративно-прикладному мистецтві; має своє обличчя в специфічному монументальному сакральному живописі.

У цій статті автор звертається до дослідження графічних робіт живописця Володимира Афанасьєва (народ. 1949), який є помітною фігурою в культурному житті Південної Бессарабії. Член Національної Спілки художників України (2008), В. Афанасьєв відомий як талановитий майстер, активно бере участь у регіональних, обласних та республіканських виставках. За органічне поєднання у його роботах традицій експресіонізму, примітивізму, абстракції, оспівування людського тіла і творчу самотність, критики часто називають його «Бессарабським Модільяні» [9]. В. Афанасьєв також є і автором низки книг: «Світ графіки Володимира Афанасьєва» (2001); «Весілля в графіці Володимира Афанасьєва» (2004), в яких постає продовжувачем унікального жанру – графічних малюнків, які супроводжуються невеликим інформаційним компонентом. Креолізований текст графіки митця на тему культурного життя регіону є найбільш близьким до жанру графічного роману (graphic novel), полікодовий формат якого становить книга з розряду художньої або наукової літератури, що включає в себе тематичні картинки з коротким вербалізованим повідомленням.

Понад 140 графічних малюнків В. Афанасьєва відображають сюжети з побуту, праці і дозвілля жителів Буджака переважно українського, російського і болгарського походження. Слід відзначити, що в дослідженні культурного простору того чи іншого регіону найбільш цінними вважаються записки мандрівників, оскільки «погляд з боку» завжди чіткіше вихоплює властиві локальному соціуму культурні особливості, які жителі цих місць просто не помічають і вважають чимось буденним. Погляд художника можна порівняти з поглядом мандрівника, оскільки він наділений талантом помічати деталі, бачити прекрасне в прозаїчному, поетизувати побут.

Представлені автором етнографічні спостереження відносяться до останньої чверті ХХ століття. Деякі з них, як і раніше, ще актуальні для сільського життя Буджака, інші (елементи колгоспного устрою, виготовлення домотканого одягу та ін.) зникли або перетворилися на раритет. У зв'язку з цим, представляється актуальним наукове осмислення поданого в альбомі «Світ графіки ...» В. Афанасьєва традиційного укладу сільського побуту Буджака, особливості трудової організації та дозвілля місцевих мешканців з фокусом на специфіці народної педагогіки, яка становить предмет культури окремо взятого регіону. В основу дослідження покладено міждисциплінарний підхід, що розкривається на стику культурології, мистецтвознавства, філології, педагогіки.

Метою цієї студії є вивчення викладених в альбомі «Світ графіки ...» В. Афанасьєва спостережень етнографічного й культурного формату, що дозволяють зробити певний зріз колективної свідомості локального соціуму, закласти основи вивчення регіональної *cultura mixta*, заснованої на історичній пам'яті, традиціях, поведінкових стереотипах і архетипах мислення, що встановилися багатьма поколіннями в умовах культурної інтерференції.

Об'єктом дослідження став унікальний матеріал: зріз художніх вражень автора, що охоплює приблизно двадцять п'ять років на межі ХХ-ХХІ ст. За свідченням автора, перший малюнок був створений в 1977 році і надрукований у районній газеті. Рішення не тільки малювати, але й створювати вербальний компонент рисунків було вимушеним – того вимагав редактор з метою пояснити людям, що художник хотів передати тим чи іншим сюжетом. Замальовки з життя селян виявилися затребуваними – їх із задоволенням обговорювала місцева громада, з нетерпінням очікуючи нових історій. У 2001 році усі створені за цей період малюнки, що стали символами певних пластів життя митця, були зібрані в альбом та видані на скромні авторські кошти.

Графіку В. Афанасьєва можна розбити на цикли, умовно позначивши їх як «природа Буджака», «праця», «церковні свята та обряди», «дозвілля», хоча в альбомі малюнки розміщено за змішаним принципом. Перший виокремлений нами цикл представлений роботами, що відображають любов і захоплення художника природою Бессарабії. Другий цикл містить рисунки, які передають широкий спектр трудових робіт на селі: обробку землі, виноградарство, артельні роботи, приготування національних страв, ринок тощо. Третій включає опис звичаїв, пов'язаних з відзначенням календарних церковних свят, в які органічно вписалися язичницькі пережитки (колядування, різдвяні ворожіння, «пускання по воді» залишків освяченої трапези), а також весільні та похоронні ритуальні обряди. Останній, четвертий цикл розкриває специфіку організації колективного відпочинку на селі: запальну красу бессарабських традицій танцю; культуру відвідування гостей; місто очима сільського жителя; медитативний відпочинок на природі тощо.

Кожний цикл може за правом стати предметом окремого дослідження. Однак єдиним стрижнем полікодового дискурсу автора є уявлення про сукупність навичок виховання, що передаються в етнокультурних традиціях жителів Буджака і становлять суть народної педагогіки регіону. Відтак нарративною стратегією цієї студії буде добірка ілюстративного матеріалу з різних циклів з виокремленням сюжетів в виразною педагогічною домінантою.

Художнє сприйняття В. Афанасьєва (як і багатьох інших бессарабських художників) культурного простору Буджака націлене на зображення «раю на землі». Символом Бессарабії в альбомі митця є виноградна лоза. «У кожному селі є виноград, – пише автор. Виноградна лоза обіймає і висотні будинки, чіпляючись за балкони, лізе на дах будинків, розкидається по полях і схилах, залазить в яри і альтанки. Вона на гербі Арциза. Своім сильним корінням дає людям солодку вологу влітку, а взимку, перетворюючись в вино, дарує тепло» [10, с. 78].

Лоза присутня на багатьох малюнках В. Афанасьєва, присвячених темі природи рідного краю, зокрема питанню вирощування і збирання винограду. На кількох з них вона сакралізована, оскільки зображується як регіональний символ добробуту й віри. Цю тезу на одному з малюнків підкріплює зображення на задньому плані фігура розп'ятого Христа. На іншому малюнку автор наводить свідчення культу виноградної лози місцевим населенням: «Кажуть, перш ніж зірвеш гроно винограду, треба йому двісті разів поклонитися» [10, с. 20]. Безумовно, йдеться про метафоричне розуміння цього культу, оскільки для того, щоб лоза плодоносила, селянин проводить величезні підготовчі роботи, буквально зігнувшись, старанно працює над її вирощуванням. Населення Буджака, який увійшов до складу СРСР після Другої світової війни, до середини ХХ століття не торкнулися процеси руйнування релігійної свідомості і впровадження атеїзму як державної ідеології. Воно залишалося в просторі християнської ойкумени, чим пояснюється дбайливе ставлення до релігійних свят в післявоєнний радянський період. Оскільки Лоза є поширеним символом Ісуса і Церкви, тому кланятися їй не соромилися.

Першим і головним учителем у житті людини є його мати. Зображуючи молоду босоногу сільську жінку з дитиною на руках, що стоїть в арковому оточенні квітучих кущів, В. Афанасьєв піддається спокусі наділити її богородичними рисами. Про це свідчить злегка схилена до дитини голова матері, трохи сумний мудрий погляд, її краса, ніжність, гідність і велич. «Мати з дитинства вчить любити свій край, вулицю, дерево, землю, людей, тому що без любові в селі важко протриматися. Хто знає, які труднощі готує нам життя», – так прокоментував художник свій малюнок [10, с. 24]. Він є ілюстрацією передачі від матері до сина любові до рідної землі, при цьому підняті долонями вгору руки дитини нагадують положення рук при медитації, що означає процес сприйняття енергетичних потоків. Оскільки одна рука малюка торкається кущів, йдеться про його дотик до енергії рідної природи, любити яку його вчить з дитинства мати.

Прийом їжі є частиною народної культури. У побутовій замальовці «За столом» зображена велика сім'я за нехитрою трапезою – господиня подає на стіл казан з картоплею або мамалигою. Як за старих часів, пише автор, сідають за стіл їсти всією сім'єю, ріжуть хліб, люди похилого віку читають молитву. Цей малюнок підкреслює, що для благополуччя сім'ї головне не багатство столу, а духовне єднання її членів.

Праця є основою виживання на селі. Найоб'ємніший цикл малюнків В. Афанасьєва присвячено темі важкої селянської праці. Художник відзначає неабиякий потяг людей до землі, культу саджанців винограду і плодкових дерев, які висаджують на вулицях, городах, дачах, змушуючи повсюдно цвісти благодатний край. Виноградарство знаходиться в явному пріоритеті

в «трудоному» циклі графіки В. Афанасьєва. Це не дивно, оскільки виноробство є візитною карткою Бессарабії, а в Буджаку, як і Молдові, кожен поважаючи себе господар має в льосі кілька бочок домашнього сухого вина. Сільські роботи по догляду за виноградником, представлені в альбомі, починаються з обрізання лози дикого винограду, яку використовують для саджанців. Сюжетами інших малюнків стали процеси підготовки бочок під вино, збирання врожаю, викорчовування старої лози та ін.

З особливою теплотою художник зобразив роботи по домашньому збору винограду, на які запрошується уся рідня: невістки, зяті, онуки та сусіди. «У доброго господаря має бути все готове: дробарка, прес, лійка, відра. В кінці, за обідом, дістається графин минулорічного вина і господар, пригощаючи, тримає тост за здоров'я всіх родичів, щоб усім вистачило вина і кожному дає по стакану вина або соку» [10, с. 81]. Безсумнівно, колективна домашня праця задовольняє потребу в спілкуванні, виховує в молодого покоління почуття взаємодопомоги, поваги до старших, уміння перетворювати працю в свято, створює ситуацію природного сприйняття соціальних цінностей і норм.

Інші цикли графіки В. Афанасьєва, безсумнівно, також лежать в основі «народної педагогіки» як системи обрядово-ритуальних практик, які забезпечують життєдіяльність етносу. За допомогою обрядів передаються культурні і духовні цінності локального соціуму, моральні та естетичні норми. Повноцінна соціалізація відбувається через безпосереднє засвоєння традицій сільського відпочинку, гулянь під час великих церковних свят; весільний і похоронний обряд з дитинства врізається в пам'ять дитини, яка з часом буде намагатися їх відтворити.

Сільські свята в основному співвідносяться з календарними церковними датами. В силу певних історичних причин в Буджаку сформувалися змішані традиції народних гулянь, які часто набувають містеріальних форм з язичницькими пережитками. Такими представлені традиції колядування, ворожіння на Різдво, проводів масляниці, святкування Великодня та Трійці. Обмежений формат статті дозволяє лише вибірково описати цей найважливіший розділ. Для його ілюстрації ми сфокусуємо увагу тільки на традиціях весільного обряду, який є апофеозом особистого життя людини, зокрема органічно пов'язаний з танцювально-пісенною народною культурою.

Весільний обряд є найважливішим елементом духовного життя суспільства, в якому поєднуються одразу кілька векторів традиційної культури: право, ритуал, міф, магія, мистецтво, гра. На півдні України кажуть: «Про людину в житті говорять три рази: коли вона народжується, одружується і вмирає». В. Афанасьєв зобразив колоритні весільні традиції в російських і болгарських селах Буджака, приділяючи значну увагу образам музикантів та людей, які співають і танцюють. Ці акценти не вбачаються випадковими, оскільки такі види мистецтва як народна музика і танок є одними з найважливіших сторін національної культури і глибоко впливають на формування колективної ідентичності жителів певного регіону.

На одному з малюнків автор зобразив виконання обрядової пісні «Обманка», характерної для російських сіл Буджака, населених переселенцями з південно-західної Росії. Традиції ритуальних весільних пісень, які вони принесли з собою, сягають корінням глибокої старовини. Вони несуть естетичну, заклинальну й юридичну функції. Для кожного етапу передвесільних обрядів характерні свої пісні і поза обрядом вони ніколи не звучать. «Обманка» виконується подругами нареченої на першому етапі сватання: так називають засватану дівчину, що зрадила своїх вірних подруг, адже обіцяла їм ніколи заміж не виходити. У південно-західній Росії існує безліч варіантів цієї ритуальної пісні, в альбомі наведені такі рядки:

*Ой, к нам нонча да незваний гость пришел,
Не зван, не зван, да не прошенный был...* [10, с. 50].

Одним з етапів весільного обряду, поширеного і в Буджаку, є випікання весільного короваю: «Потім, коли до весілля печуть коровай і шишки, ті ж, хто допомагав це робити, співають і пританцювують вже веселіше, злегка обмазані сажею пічної з хлопцями, теж вимазаними в сажі, і з цього моменту починаються веселощі і весілля набирає обертів» [10, с. 50]. Слід додати, що замісити тісто на весільний коровай довіряється тільки заміжній господині (правило поширюється і на її помічницю), зі щасливого сімейною долею.

Таїнство вінчання на малюнку В. Афанасьєва подається як найурочистіша частина весільного обряду. Художник відобразив зосередженість на обличчях молодят, хвилювання батьків і свідків, відверту цікавість подруг і присутніх.

Коллективне гуляння на весіллі – одна з найчастіше повторюваних тем в альбомі «Світ графіки ...». Традиції бессарабського весілля передбачають широкі гуляння на вулиці в наметах, на які запрошується половина села з можливістю привести зовсім незнайомих людей з числа своїх почесних друзів, які не є мешканцями села. І сьогодні багатьом літнім сільським жителям соромно, якщо їх діти або онуки не хочуть справляти велике весілля. В. Афанасьєв так коментує малюнок з відповідною назвою: «На велике весілля запрошують половину села і більше. Готуються до цього ґрунтовно. Лавки, столи беруть в колгоспі. Килимки свої. Господар ріже бичка, кабана і барана, а також більше сотні птиці, печуть хліб. Готують свої люди і кухар-фахівець. Господар відкриває бочку з вином і бутлі з самогоном, які заготовили ще раніше. Запрошують музикантів, фотографів і ведучих. Гуляють три дні, а готуються тиждень» [10, с. 92].

На болгарському весіллі, зазначає В. Афанасьєв, музикантам доводиться важкувато, оскільки музика не змовкає три дні, а під час прогулянок по селу музиканти йдуть попереду весілля. Акцентуалізація їх ролі на весільних гуляннях підкреслює карнавальний аспект цієї урочистої обрядової дії в народній культурі. Танцюючі дівчата є «прикрасою і душею весілля». Вони витанцьовують увесь шлях від будинку нареченого до будинку нареченої, потім до церкви і до хрещених, «і все це в танці, в піснях веселих і торжестві молодості» [10, с. 90].

Окремої уваги автора заслужила культура виконання народних болгарських пісень. Так, в одній із праць він представив замальовку до пісні «Чорна кукошка», передавши її популярний жартівливий текст болгарською й російською мовами. На іншому художник зобразив виконання пісень за святковим столом на болгарському весіллі, зазначивши в коментарі, що ніхто під час співу (а співає тільки одна людина) не заважає виконавцю, зокрема, не торкнеться щойно поданого курбану, поки не пролунає протяжний вигук «Епаааа!», що означає коротку передишку в пісні, бесіді, спілкуванні, після чого присутні можуть зайнятися іншими справами.

Російське весілля, пише В. Афанасьєв, не обходиться без швидкої їзди. «Взимку на санях, а восени на возі. Візок прикрашають килимками, коней стрічками і квітами, і на великій швидкості галопом виїжджають по селу. Всі вулиці об'їдуть. Коні в милі. Всі у бруді, але дуже веселі. Все село знає, яке в них весілля. Наречену через бруд жених несе в хату. Якщо бруду немає, наллють відрами води, щоб був. Коли багато бруду – це до багатства. У будинку теж зустрічають весілля з хлібом і сіллю. Дають попити водиці і все переливають відро поперек дороги» [10, с. 93]. Автор як виходець з російського буджацького села (Павлівка) оцінює позитивно язичницький пережиток сприйняття бруду як символу насиченої водами землі, джерело врожаю і зростання. З великим почуттям В. Афанасьєв зобразив виконання жінками російських весільних пісень в малюнку «Лелі на російському весіллі», при виконанні яких гучно, з «голосінням», гості співають, беручись за руки і пританцьовуючи. Темп і ритм традиційного приспіву великоруських народних пісень «Ой лелюшкі-лелі» відображає особливості російського соборного менталітету, гармонізують з образом величної плавної течії, характерної для російського хороводу.

На гуляннях в українських селах Буджака, за спостереженнями В. Афанасьєва, гості здебільшого «скачуть», «високо підстрибуючи» [10, с. 95]. Втім, вважає він, енергетика живого оркестру, що виконує пісню «Чичері-кучері», змушує «всіх скакати, навіть ледачих хлопців» [10, с. 95]. Це цікаве спостереження змушує згадати аксіому про танок як образно-пластичне втілення національного характеру і придивитися до специфіки самовираження в українському народно-популярному танці. Помічені елементи «скакання» резонують з традиційним для українських танцювальних пісень вигуком «гоп-гоп» (від розм.-зниж. «*gonati*» – стрибати, скакати з шумом, криками, вигуками, як значиться в «Глумачному словнику російської мови» Т. Єфремової), що дав назву українському національному танцю «гопак». У хореографічній класиці гопака танцювальна «стрибучість» українців отримала досконале вираження в фігурах «розніжка» (шпагат у стрибку), «повзунок» (стрибки з викиданням ніг в присядці) та ін. Слід також зазначити, що сучасні бессарабські музиканти прекрасно володіють популярним репертуаром основних народів, що проживають в Буджаку, виконуючи на одному заході пісні українською, російською, болгарською, молдовською, гагаузькою, єврейською мовами. Подібний мультикультуралізм давно став складовою регіональної ментальності, визначаючи толерантне ставлення до національної культури різних етносів, продукуючи їх органічне сприйняття на культурних заходах для представників різних етнічних груп як частину свого власного національного надбання.

В альбомі В. Афанасьєва представлені замальовки різних «цікавих і веселих танців». Найзапальнішим, за визнанням автора, є молдавський танок «Пелениця» (або танець з подушкою, в болгарській версії – з хусткою), популярний не тільки в молдавських і болгарських селах, але й широко представлений на міських вечірках в бессарабських районних центрах: «Якщо тобі доведеться потанцювати, то запам'ятаєш на все життя швидкість ритму і задушевність поцілунку. Причому, цілуватися з тим, кого ти бачиш в колі вперше, не зовсім прийнято. Але такі умови танцю. Якщо тебе вибрав танцюючий з подушкою, ставай на коліна в центрі кола – і цілуйся. Після цього подушка залишається в тебе, ти сам вибираєш собі партнера для поцілунку. І так триває до тих пір, поки музиканти не впадуть від знемоги, коротше, до нестями» [10, с. 44].

Заключний малюнок весільного циклу присвячений опису «шоу для нареченої», що влаштовується на другий день. Під пісні і сміх її просять підмести двір або кімнату, підкидаючи паперові гроші в різні місця: «Наречена, якщо не дурна, відразу зрозуміє, що до чого. Збере і свекрусі віддасть, а та в свою чергу ще додасть «пару копійок» для круглої суми так, щоб машину можна було купити для молодих. Так і веселяться» [10, с. 94].

Вивчення культурного коду графіки В. Афанасьєва дозволило створити деякі штрихи до осмислення духовної культури народів, що населяють Буджак, виявити певні особливості її функціонування й розвитку. Необхідно відзначити, що вона набагато різноманітніша, адже представлена не тільки українською, російською та болгарською культурами, але й яскравою побутовою самобутністю молдавських, гагаузьких, албанських сіл, тоді як у формат дослідження потрапили лише охоплені художником аспекти. Комунікативні параметри графічних малюнків В. Афанасьєва як креолізованого тексту включають візуальні та вербальні компоненти як складові його смислової та функціональної єдності. Альбом «Світ графіки ...» відрізняється сигніфікативністю; несе лінгвокультурну функцію як засіб передачі інформації і форми мистецького дискурсу; виступає як жанр мистецтва і засіб масової інформації та комунікації.

Виявлені в роботі В. Афанасьєва міфологічні, архітекстуальні (жанроутворюючі) елементи в змістовному, формальному і структурному планах, служать осмисленню специфіки духовної культури регіону. Її визначає атмосфера самодостатності, спокою, умиротворення, а провідними естетичними враженнями виступають мотиви єдності людини і природи, світу і гармонії співіснування, любові жителів цього краю до своєї землі та її дивовижної щедрості, їх працьовитість, полікультурність і толерантність, культ традиційних цінностей, общинна самосвідомість.

1. Kichuk N. Interactive Technologies of Mentality Formation at Students of Izmail State University for Humanities / N. Kichuk // Journal of Danubian Studies and Research: Vol. 6, Issue No 1, 2016. – Galați : Editura Universitara Danubius. – P. 67-72.
2. Функціонування літературних мов і діалектів межиріччя Дністра і Дунаю : колективна монографія / За заг. ред. Колесникової Л. В., Циганок І. Б. – Ізмаїл : РВВ ІДГУ, 2012. – 252 с.
3. Буджак: историко-этнографические очерки народов юго-западных районов Одесщины / Ред. А. И. Киссе, А. А. Пригарин, В. Н. Станко. – Одесса-Измаил : СМІЛ, 2014. – 744 с.
4. Південна Бессарабія (кінець XVIII-XIX ст.) : навч.-метод. посіб. / Л. Ф. Циганенко, О. М. Лебеденко, А. В. Дізанова, В. Г. Церковна, Л. В. Чорна; Ізмаїл. держ. гуманіт. ун-т. – Ізмаїл, 2011. – 214 с.
5. Українське Придунав'я у світлі гуманітарних досліджень: колект. монографія. – Ізмаїл : СМІЛ, 2015. – 230 с.
6. Циганенко Л. Ф. Дворянство Півдня України (друга половина XVIII ст. – 1917 р.) : монографія. – Ізмаїл : СМІЛ, 2009. – 382 с.
7. Телеуця В. В. Народна творчість Подунав'я: проблеми регіональної специфіки. Навч. посібник. – Ізмаїл: СМІЛ, 2010. – Ч. 1. – 230 с.
8. Колесников А. О. Морфологія українських південнобессарабських говірок: генезис і динаміка / А. О. Колесников. – Ізмаїл: СМІЛ, 2015. – 676 с.
9. Бессарабский Модильяни, Пикассо из Арциза // Вечерняя Одесса. – № 113 (10031) від 05 серпня 2014 р.
10. Афанасьев В. Мир графика Владимира Афанасьева. Альбом графических рисунков / В. Афанасьева. – Арциз : типографія г. Белгород-Днестровского, 2001. – 148 с.

Шевчук Т. С. Народная педагогика населения Буджака как социокультурное явление (по материалам графических рисунков В. Афанасьева).

Статья посвящена исследованию педагогической культуры локального социума Буджака – пограничного региона на юге Одесской области, отличительными чертами которого являются мультикультурализм и

национально-специфические формы общения в условиях культурной интерференции. Материалом исследования послужил альбом «Мир графики...» (2001) бессарабского художника Владимира Афанасьева, в котором собрано 140 этнографических зарисовок с вербальным компонентом, создаваемых автором на протяжении четверти века. В основу исследования положен междисциплинарный подход, который раскрывается на стыке культурологии, искусствоведения, филологии, педагогики.

Ключевые слова: *духовная культура, локальный социум, мультикультурализм, графика.*

Shevchuk T. S. Traditional Pedagogy of Budjak as a Social and Cultural Phenomenon (based on the graphic images V. Afanasyev).

The article deals with the pedagogical culture of the local society of Budjak, a border district in the south of Odessa region, whose distinctive features are multiculturalism and nationally specific forms of communication in the situation of dynamic cultural interference. The material of the study is the album «The World of Graphics ...» (2001) by the Bessarabian artist Vladimir Afanasyev, who collected 140 ethnographic sketches with a verbal component created by him over a quarter of a century. The research is based on an interdisciplinary principle, which is revealed at the intersection of cultural studies, art studies, philology, and pedagogy.

Key words: *spiritual culture, local society, multiculturalism, graphics.*

Рецензент: доктор педагогічних наук, професор Цокур О.С.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

- Бабіна Юліана Іванівна** – аспірантка кафедри педагогіки Кишинівського державного педагогічного університету
- Біла Олена Олександрівна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Берладин Ольга Богданівна** – здобувач, начальник відділу сприяння працевлаштуванню студентів і випускників Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
- Бриндіков Юрій Леонідович** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки Хмельницького національного університету
- Бріцкан Тетяна Георгіївна** – аспірантка кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Букун Микола Ілліч** – доктор психологічних наук, професор кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Банкул Лариса Дмитрівна** – доцент, заступник декана педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Бухнієва Олена Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музичного та образотворчого мистецтв Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Галушак Ірина Євгенівна** – кандидат економічних наук, доцент кафедри обліку і аудиту Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
- Гевко Ігор Васильович** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри комп'ютерних технологій Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка
- Горобець Інна Анатоліївна** – аспірантка кафедри педагогіки, менеджменту освіти й інноваційної діяльності КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти»
- Грамастик Надія Василівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Данильчук Лариса Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія імені Тараса Шевченка
- Демченко Ольга Миколаївна** – аспірантка кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Дущенко Ольга Сергіївна** – викладач кафедри математики, інформатики та інформаційної діяльності Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Житомирська Тетяна Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Звскова Вікторія Корнійвна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету

- Зуєва Лариса Євгеніївна** – кандидат юридичних наук, докторантка кафедри політології Одеського національного політехнічного університету
- Калаур Світлана Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка кафедри педагогіки та менеджменту освіти Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- Каплієнко Анастасія Іванівна** – аспірантка кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Каричковський Василь Дмитрович** – кандидат економічних наук, доцент Інституту екології економіки і права
- Карпенко Юлія Петрівна** – викладач Черкаської медичної академії
- Кічук Надія Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, декан педагогічного факультету Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Кічук Ярослав Валерійович** – доктор педагогічних наук, професор, ректор Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Князян Маріанна Олексіївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри французької філології Одеського національного університету імені І. І. Мечникова
- Козацька Ірина Вікторівна** – здобувач кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаського національного університету імені Б. Хмельницького
- Кононенко Андрій Георгійович** – аспірант, науковий співробітник лабораторії електронних навчальних ресурсів Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України
- Корнієнко Сергій Миколайович** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики олімпійського та професійного спорту Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- Коцур Сабіна Григорівна** – аспірантка ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»
- Лебедь Галина Миколаївна** – здобувач, заступник директора з навчально-виховної роботи Херсонського політехнічного коледжу Одеського національного політехнічного університету
- Лесіна Тетяна Миколаївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського
- Маніта Вікторія Олександрівна** – аспірантка кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Мосейчук Юрій Юрійович** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент, завідувач кафедри фізичної культури та основ здоров'я Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича
- Мусоріна Марина Олександрівна** – здобувач Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова
- Пахомова Наталія Георгіївна** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної освіти та соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету ім. В.Г. Короленка

- Пейков Валерій Михайлович** – викладач кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та фізичної культури Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Пережняк Ігор Володимирович** – аспірант кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Попова Олександра Володимирівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»
- Пріма Дмитро Анатолійович** – кандидат педагогічних наук, викладач Луцького коледжу рекреаційних технологій і права
- Пріма Раїса Миколаївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
- Прокоф'єва Людмила Олександрівна** – викладач кафедри загальної та практичної психології Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Радкіна Валентина Федорівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Радул Валерій Вікторович** – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
- Радул Ольга Сергіївна** – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка
- Рєса Павло Володимирович** – аспірант кафедри загальної педагогіки, дошкільної, початкової та спеціальної освіти Ізмаїльського державного гуманітарного університету
- Смирнова Ірина Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка, провідний науковий співробітник лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України
- Соляр Лариса Віталіївна** – асистент кафедри гри на музичних інструментах та вокально-хорових дисциплін Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка
- Сорока Ольга Вікторівна** – доктор педагогічних наук, доцент кафедри соціальної педагогіки і соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка
- Трунова Валентина Андріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, в. о. професора кафедри психолого-педагогічної та корекційної освіти Одеського обласного інституту вдосконалення вчителів
- Чапюк Юлія Сергіївна** – аспірантка Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки
- Шевчук Тетяна Станіславівна** – доктор філологічних наук, професор, завідувач кафедри загального мовознавства, слов'янських мов та світової літератури Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Зміст

| | |
|---|-----|
| Бабіна Ю.І. Декоративної композиції як підґрунтя професійної підготовки студентів у галузі текстильного мистецтва (на прикладі художнього гобелена)..... | 3 |
| Біла О.О. Методичні засади проектування майбутніми фахівцями соціономічної сфери благодійних туристичних об'єднань..... | 8 |
| Берладин О.Б. Трансформація конструктивного історико-педагогічного досвіду в умовах реформування сучасних початкових шкіл сільської місцевості..... | 13 |
| Бриндіков Ю.Л. Комплексна соціально-педагогічна реабілітація військовослужбовців – учасників збройних конфліктів | 18 |
| Бріцкан Т.Г. Особливості підготовки майбутнього вчителя початкових класів до інноваційної діяльності..... | 23 |
| Букун М.І., Терещук Р.К. Стан і шляхи розвитку інклюзивної освіти у Республіці Молдова (рос.)..... | 28 |
| Бухнісва О.А., Банкул Л.Д. Методичні аспекти підготовки аспірантів до інноваційної діяльності у вищому навчальному закладі | 39 |
| Галушак І.Є. Концептуальні засади інтеграції змісту професійної підготовки майбутніх фахівців економічного профілю..... | 44 |
| Гевко І.В. Підвищення якості педагогічної освіти при підготовці майбутніх учителів технологій..... | 49 |
| Горобець І.А. Формування здорового способу життя молодших школярів як історико-педагогічна проблема (50-90 рр. ХХ ст.) | 53 |
| Граматики Н.В. Готовність майбутніх педагогів дошкільних закладів освіти до формування першооснов екологічної відповідальності вихованців | 58 |
| Данильчук Л.О. Профілактика торгівлі людьми засобами інформаційно-комунікаційних технологій як соціально-педагогічна проблема | 64 |
| Демченко О.М. Діагностика стану сформованості умінь професійного спілкування іноземною мовою у майбутніх фахівців морського флоту..... | 68 |
| Дущенко О.С. Готовність майбутнього вчителя інформатики до застосування інтернет-технологій: результати експериментального дослідження..... | 78 |
| Житомирська Т.М. Педагогічно-краєзнавча технологія формування полікультурної компетентності майбутніх вихователів..... | 83 |
| Звєкова В.К. Методика організації виховної роботи з дітьми в оздоровчо-виховних закладах..... | 88 |
| Зуєва Л.Є. Вплив соціального контексту на тлумачення поняття «суддівська доброчесність»..... | 92 |
| Калаур С.М. Теоретичні та практичні аспекти соціально-педагогічного супроводу дітей з порушенням слуху | 99 |
| Каплієнко А.І. Феноменологія професійної готовності майбутніх логопедів до роботи в умовах інклюзії..... | 104 |
| Каричковський В.Д. Теоретичні аспекти організації самостійної роботи студентів у вищих навчальних закладах України..... | 107 |
| Карпенко Ю.П. Теоретико-методологічні засади організації науково-дослідної діяльності студентів медичних закладів освіти | 111 |
| Кічук Н.В. Методичні основи формування іміджу педагога в параметрах результативно-цільової домінанти компетентнісного підходу | 115 |
| Кічук Я.В. Специфіка підготовки майбутнього педагога як суб'єкта освітніх правовідносин у вищій школі | 119 |
| Князян М.О. Життєва та комунікативна компетентності у професійній підготовці майбутніх фахівців..... | 122 |

| | |
|---|-----|
| Козацька І.В. Особливості організації процесу підготовки майбутнього учителя математики за допомогою комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання..... | 127 |
| Кононенко А.Г. Модель формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів..... | 132 |
| Корнієнко С. М. Малі форми активного відпочинку школярів..... | 139 |
| Коцур С.Г. Екологічне виховання студентів на уроках англійської мови в країнах Європи (Австрія) (англ.)..... | 145 |
| Лебедь Г.М. Освітня складова змісту фахової підготовки майбутніх програмістів... .. | 149 |
| Лесіна Т.М. Здатність до розвитку соціальних умінь і навичок дошкільників у фокусі професійної підготовки педагога | 153 |
| Маніта В.О. Своєрідність стратегій діяльності суб'єктів педагогічної взаємодії у стимулюванні позаурочної роботи молодших школярів | 157 |
| Мосейчук Ю.Ю. Практичні аспекти реалізації системи формування культури здоров'я студентів факультетів фізичного виховання | 162 |
| Мусоріна М.О. Педагогічний досвід формування базових компетентностей із судноводіння в процесі профільного навчання | 167 |
| Пахомова Н.Г. Актуалізація інтегративних медико-психологічних і педагогічних знань при підготовці фахівця до роботи в умовах інклюзії | 174 |
| Пейков В.М. Педагогічні можливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій на заняттях зі спортивно-оздоровчих дисциплін у вищій школі | 180 |
| Перегняк І.В. Формування правової компетентності військовослужбовців за контрактом державної прикордонної служби України | 186 |
| Попова О.В. Позааудиторна робота в системі професійної підготовки майбутніх перекладачів китайської мови | 191 |
| Пріма Р.М., Пріма Д.А. Правова освіченість майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу на етапі магістерської підготовки | 195 |
| Прокоф'єва Л.О. Вияви агресивної поведінки особистості залежно від типу виховання | 200 |
| Радкіна В.Ф. Характеристика лінгвокультурологічного поля в методиці навчання іноземної мови в середній школі..... | 206 |
| Радул В.В. Критерії соціальної зрілості особистості..... | 210 |
| Радул О.С. Перші вищі навчальні заклади середньовічної Європи | 219 |
| Река П.В. Своєрідність впливу педагогічного краєзнавства на формування соціальної компетентності студентської молоді | 224 |
| Смирнова І.М. Формування професійних якостей сучасного учителя технологій в умовах інформатизації суспільства..... | 228 |
| Соляр Л.В. Авторська методика формування етнокультурної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва | 235 |
| Сорока О.В. Формування управлінської компетентності майбутніх фахівців соціальної сфери засобами тренінгу | 241 |
| Трунова В.А. Формування каліграфічної компетентності учнів початкової школи.. .. | 247 |
| Чапюк Ю.С. Ігри-вправи як засіб розвитку креативного мислення молодших школярів на уроках англійської мови | 251 |
| Шевчук Т.С. Народна педагогіка населення Буджака як соціокультурне явище (за матеріалами графічних малюнків В. Афанасьєва)..... | 256 |

Content

| | |
|--|-----|
| Babina J.I. Decorative composition as fundamentals of professional training of students in the field of textile art (on the example of an artistic tapestry)..... | 3 |
| Bila O.O. Social and pedagogical Aspects of Future Specialists' Projection of socioeconomical sphere of charitable tourist associations..... | 8 |
| Berladyn O.B. Transformation of constructional historical and pedagogical experience of reform of modern primary schools in rural areas..... | 13 |
| Bryndikov Y.L. The characteristics of servicemen, parties to armed conflicts, who need complex rehabilitation..... | 18 |
| Britskan T.H. Peculiarities of preparation of the future primary school teacher for innovation activity..... | 23 |
| Bucun N.I., Teresciuc R.K. The State and Ways of the Development of Inclusive Education in the Republic of Moldova..... | 28 |
| Bukhniieva O.A., Bankul L.D. The Analysis of the State of Postgraduate Students' Preparation for Innovative Activity in Higher Educational Institutions..... | 39 |
| Galushchak I.Y. Conceptual basis of integration of content of professional preparation for future economic profiles..... | 44 |
| Hevko I.V. The Improvement of the Quality of Pedagogical Education in the Preparation of Future Technology Teachers..... | 49 |
| Horobets I.A. Development of the Problem of the Healthy Lifestyle Formation of the Junior Schoolchildren in the 1950s-1990s..... | 53 |
| Gramatik N.V. Ready for future masters of preschool education units to the formation of first suspension of environmental responsibility in researchers..... | 58 |
| Danylchuk L.O. Prevention of Human Trafficking through Information and Communication Technologies as a Social and Pedagogical Problem..... | 64 |
| Demchenko O.M. Diagnosis of the Formation of Skills of Professional Communication in Foreign Language For Future Mariners..... | 68 |
| Dushchenko O.S. Readiness of the Future Teacher of Informatics to apply Internet Technologies: Some results of Experimental Research. | 78 |
| Zhytomyska T.M. Pedagogical and Countrystudy Technology of forming policultural competence of future educators..... | 83 |
| Zvekova V.K. Methods of Organizing Educational Work with Children Health Impairing Institutions..... | 88 |
| Zueva L.E. The influence of a Social Context on Interpreting the Notion of the Judicial Integrity..... | 92 |
| Kalaur S.M. Social and Pedagogical Support for Children with Hearing Impairments: Theoretical and Practical aspects..... | 99 |
| Kapliienko A.I. Phenomenology of Professional Readiness of Future Speech Therapists for Work in Conditions of Inclusion..... | 104 |
| Karychkovskyi V.D. Theoretical Aspects of the Organization of Student' Individual Work in Universities of Ukraine..... | 107 |
| Karpenko Y.P. Theoretic and Methodological Bases of Organization of Students' Research Activity in a Medical Educational Institution..... | 111 |
| Kichuk N.V. Methodical foundations of the teacher's image formation in the parameters of the effectively-targeted dominant of the competent approach..... | 115 |
| Kichuk Ya.V. Peculiarities of Training Future Teachers at a Higher Educational Establishment as the Subject of Legal Relations..... | 119 |
| Kniazian M.O. Vital competence and communicative competence in the professional training of future specialists..... | 122 |
| Kozatska I.V. Organization Features Related to the Future Mathematics Teacher Training Assisted with Computer-Based Instructional Tools..... | 127 |

| | |
|--|-----|
| Kononenko A.H. The Model of Formation of Professional Competence of Future Mechanics on Car Repairs..... | 132 |
| Korniienko S.M. Small forms of active recreation of schoolchildren..... | 139 |
| Kotsur S.H. Environmental Education of Students in English Lessons in European countries (Austria)..... | 145 |
| Lebed G.M. Educational component of content of professional preparation of future programmers..... | 149 |
| Lesina T.M. The Ability to Develop Social Skills and Abilities of Preschool Children in the Focus of the Professional Training of a Teacher..... | 153 |
| Manita V.O. Originality of Strategies of Subjects of Pedagogical Interaction in Stimulation of Extracurricular Activities of Younger School Students..... | 157 |
| Moseichuk Yu.Yu. Scientific principles of Realization of Students' Health Culture Formation of the Faculties of Physical Education: Practical Aspects and Perspectives..... | 162 |
| Musorina M.O. Pedagogical Experience of the Formation of Basic Competencies on Navigation in the Process of Profile Training..... | 167 |
| Pakhomova N.G. The actualization of integrative medical-psychological and pedagogical knowledge in the preparation of a specialist for work under the conditions of inclusion..... | 174 |
| Peikov V.M. Pedagogical possibilities of application in the high school of information and communication technologies at classes on sports and recreation disciplines in high school... | 180 |
| Peregnyak I.V. To the Problem of Forming Legal Competence in Ukraine's State Border Service by the Contracting Authority of Ukrainian State Border Service..... | 186 |
| Popova O.V. Extra-Class Activities Within the System of Professional Training Targeted to the Future Translators of Chinese..... | 191 |
| Prima R.M., Prima D.A. Legal Accomplishments of Future Headmasters of Secondary School: Pedagogical Support of Master'S Degree Curriculum..... | 195 |
| Prokofieva L.A. Aggressive Behaviour and its Manifestations depending on the Type of Education..... | 200 |
| Radkina V.F. The Characteristic of Linguocultural Field in Methodics of Foreign Language Haching in Secondary School..... | 206 |
| Radul V.V. Criteria of socional maturity of personality..... | 210 |
| Radul O.S. The First Higher Educational Establishments of Europe..... | 219 |
| Rieka P.V. The peculiarity of the intluence of pedagogical ethnography on the formation of social competence of students..... | 224 |
| Smyrnova I.M. Modern Teacher of Technologies: Formation of Professional Qualities under the Conditions of Informatization of Society..... | 228 |
| Solyar L.V. Author's Methods of Forming Future Music Art Teachers' Ethnic and Cultural Competence..... | 235 |
| Soroka O.V. The Formation of Management Capacity of Future Social Sphere Specialists by Means of Training..... | 241 |
| Trunova V.A. On the Question of Writing Skills in Elementary School..... | 247 |
| Chapiuk Y S. Exercises and games as a mean of creative thinking developing of pupils at English language lessons..... | 251 |
| Shevchuk T.S. Traditional Pedagogy of Budjak as a Social and Cultural Phenomenon (based on the graphic images V. Afanasyev)..... | 256 |

Науковий вісник Ізмаїльського державного гуманітарного університету

Педагогічні науки

Збірник наукових праць

Українською, російською та англійською мовами

*Зважаючи на свободу наукової творчості,
редколегія бере до публікації статті й тих авторів, думки яких не в усьому поділяє.
Відповідальність за достовірність матеріалів, фактів несуть автори публікацій.
Редакційна колегія має право редагувати та скорочувати текст.
У разі передруку посилання на «Науковий вісник Ізмаїльського державного
гуманітарного університету» обов'язкове.*

ЗОВНІШНІ РЕЦЕНЗЕНТИ

Гнезділова К.М. – доктор педагогічних наук, професор, Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Луцан Н.І. – доктор педагогічних наук, професор, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Плахотнік О.В. – доктор педагогічних наук, професор, Київський національний університет імені Тараса Шевченка

Цокур О.С. – доктор педагогічних наук, професор, Одеський національний університет імені І.І. Мечникова

Відповідальний за випуск: *Соколова А.В.*

Верстка і дизайн: *Градинар Г.І.*

Матеріали збірника розміщено на офіційному сайті ІДГУ за адресою: <http://idgu.edu.ua>

Підписано до друку 26. 05. 2017. Формат 60x90/8.

Ум. друк. арк. 26,1. Обл.-вид. арк. 27,1. Тираж 300 прим. Зам. № 431.

*Віддруковано в редакційно-видавничому відділі
Ізмаїльського державного гуманітарного університету*

Адреса: 68610, Одеська обл., м. Ізмаїл, вул. Рєпіна, 12, каб. 208

Тел.: (04841) 4-82-42

E-mail: nauka_idgu@ukr.net